

1.
beiheft

www.widerstreit-sachunterricht.de

Katharina Stoklas

Interkulturelles Lernen im Sachunterricht - Historie und Perspektiven

herausgegeben von:
otfried hoppe, brunhilde marquardt-mau, lydia murmann, detlef pech, marcus rauterberg, gerold scholz, katharina stoklas

Katharina Stoklas

**Interkulturelles Lernen im Sachunterricht –
Historie und Perspektiven**

mit einem Vorwort von Jürgen Hasse

www.widerstreit-sachunterricht.de

beiheft 1

2004

Für Roland

**Schön, dass du da warst – danke für all das, was du mir in
Erinnerungen mitgegeben hast.**

2004 © by www.widerstreit-sachunterricht.de

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Medien.

Herstellung: Marcus Rauterberg, Katharina Maria Stoklas

Umschlagsgestaltung: Andrei See, stengelas@gmx.de

Druck:

Printed in Germany 2004

ISSN 1860-1251

Vorwort zur Reihe

www.widerstreit-sachunterricht.de ist als online-Zeitschrift seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen sowie für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht in Form von Artikeln. In diesen zwei Jahren sind vier Ausgaben der Zeitschrift erschienen und die BesucherInnenzahlen steigen stetig. Wir können also auf einen guten Start zurückblicken. Allerdings, so schien uns, wäre es wünschenswert, auch längere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können.

Wir freuen uns sehr, dass mit den Beiheften von *www.widerstreit-sachunterricht.de* für dieses Anliegen nun eine Lösung gefunden ist. Der wissenschaftliche Beirat von *www.widerstreit-sachunterricht.de* startet mit der Herausgabe des ersten Beiheftes im Winter 2004/2005 eine Reihe, die wir jährlich fortsetzen wollen.

Wechselnde Schwerpunktthemen sollen die Breite der Diskurse zum Sachunterricht spiegeln und zugleich einen relevanten Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten. In Frage kommen sowohl Wiederauflagen vergriffener aber immer noch – bzw. wieder – aktueller Arbeiten als auch Examensarbeiten, Sammelbände zu einem Schwerpunktthema oder Dissertationen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Otfried Hoppe, Brunhilde Marquardt-Mau, Lydia Murmann, Detlef Pech, Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Katharina Stoklas

Hamburg, im Dezember 2004

Vorwort

Die Rede über Kultur hat Konjunktur. Auch in den Erziehungswissenschaften – und innerhalb dieser in den Fachdidaktiken – verdichtet sich im Kultur-Begriff eine schwer entwirrbare Gemengelage soziologisch, ethnologisch und politisch akzentuierter Analysekatégorien, denen eine mindestens hinreichende theoretische Trennschärfe bei der Beschreibung und pädagogischen Reflexion unterrichtlich relevanter Milieus zugemutet wird. Erziehungswissenschaftliche Argumentationen werden zudem von einem normativen Faden subrationaler Denk- und Argumentationsweisen gleichsam „unterlaufen“. Nicht zuletzt dadurch droht die Rede über Kultur schwammig zu werden. Ein Kultur-Begriff, der mehr durch Diffusität als durch eine theoretisch differenzierte und sprachlich artikulierte Binnenstruktur gekennzeichnet ist, konstituiert aber nicht nur rauschende Diskurse. Auf seiner Grundlage werden auch Seins- und Sollens-Sätze ausgesagt, die gegenüber ungewollter Vereinnahmung schwer zu sichern sind. Risiken der Umprogrammierung sind prophylaktisch am ehesten dann zu vermeiden, wenn theoretische, diskursiv-praktische und wissenschaftspolitische Sensibilität zur Wahrnehmung von Differenzen entwickelt ist – von Differenzen innerhalb postmodern hybrider Kulturkollagen wie innerhalb der Denk- und Sprechkultur der scientific community.

Die vorliegende Arbeit von Katharina Stoklas über >Interkulturelles Lernen im Sachunterricht< ist ein Forschungsbeitrag zur Fachdidaktik. Im Rückblick auf eine in ihren bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Denkvoraussetzungen heute weitgehend überwundene „Ausländerpädagogik“ diskutiert die Verfasserin das Problem „kultureller Differenz“. Dabei folgt die Aufarbeitung der diesem diskursiven Feld zuzuordnenden Debatten den historischen Phasen, die durch je spezifische didaktisch-politisch-ideologische Akzente gekennzeichnet sind. Die Rekonstruktion des (fachdidaktischen) Lebenswelt-Begriffes leistet einen wichtigen Beitrag für den Aufbau eines erweiterten Kultur-Verständnisses. Element der kritischen Rekonstruktion der fachdidaktischen Geschichte des Sachunterrichts ist eine Auseinandersetzung mit den Phasen heimatkundlichen Denkens. Hier rückt auch das Thema der Differenz in den Mittelpunkt – als Frage nach dem didaktischen Umgang mit dem Eigenen und Fremden. Es werden nicht situative, beispielhaft an Fällen illustrierte Differenzen im Sinne von „Unterschieden“ fokussiert; vielmehr geht es um *strukturelle Differenz*.

Auf der Grundlage des von Wolfgang Welsch entfalteten Begriffs von >Transkulturalität< umreißt die Verfasserin das über die diskursiven Grenzen des Sachunterrichts hinausweisende didaktische Profil von >Pluralitätskompetenz<. Dieser Entwurf verdient Beachtung, weil in ihm etwas zur Geltung kommt, woran es dem Gros fachdidaktischer Debatten zum Thema „Kultur“ und „Differenz“ mangelt. Katharina Stoklas arbeitet eine *allgemeine* Grundstruktur heraus, deren bildungstheoretische Dimension sich *unabhängig* vom Ziel der Erfüllung bildungstheoretischer Aufgaben

einer erkenntnis- und toleranzorientierten Begegnung ethnischer wie (sub-)kultureller Gruppen legitimiert. Pluralität begegnet man nicht erst im Phänomen der Transkulturalität. Sie keimt schon in der Binnenstruktur des Subjekts. Deshalb soll eine Kompetenz gefördert werden, jedwede lebensweltlich denkbare Pluralität konstruktiv bedenken, reflektieren und leben zu können. Das Konzept von Katharina Stoklas ist darin im besten philosophischen Sinne >postmodern<, als der zugrunde liegende Pluralisierungsgedanke auch das Denken der (didaktischen) Akteure von Unterricht noch mit einschließt. >Pluralitätskompetenz< fordert so auch, Differenz zwischen *Rationalitäten* gewinnbringend für eine Lebens- und Unterrichtspraxis und nicht „nur“ für die Deutung im engeren Sinne kultureller Prozesse zu nutzen.

Jürgen Hasse

Inhalt

1	Einleitung	11
2	Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik	13
2.1	Ein „Problem“ entsteht – die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft als Folge der Arbeitsmigration	14
2.2	Die Ausländerpädagogik – eine „Sonderpädagogik“ als pragmatische „Nothilfe“	17
2.3	Kritik an der Ausländerpädagogik – Reflexion der bisherigen Praktiken	21
2.4	Interkulturelle Pädagogik – ein neuer Anfang	25
2.5	Zusammenfassung: Vom Defizit zur Differenz – Kultur als zentraler Diskursgegenstand	30
3	Der Diskurs um Erziehung und Migration in der Fachdidaktik des Sachunterrichts	33
3.1	Die Heimatkunde und das „Fremde“	35
3.1.1	Die Heimatkunde in der Weimarer Republik – volkstümliche Bildung für deutsche Kinder	35
3.1.2	Die Heimatkunde im Nationalsozialismus – Instrumentalisierung im Dienst des Systems	36
3.1.3	Heimatkunde nach 1945 – Ignoranz trotz erster Integrationsaufgaben	36
3.2	Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand unter dem Primat der Wissenschaftsorientierung	38
3.2.1	Von der Heimatkunde zur Wissenschaftsorientierung – über Ignoranz(en) im Fortschritts- und Wissenschaftseuphorismus der frühen 1970er Jahre	39
3.2.2	Erste kompensatorische Förderkonzepte – Anleihen aus der Ausländerpädagogik	42
3.2.3	Sachunterricht über „Ausländerthemen“ – Versuche das „Fremde“ eindeutig zu machen	44
3.2.4	Eine erste Phase der Revision – fachdidaktische Kritik an ausländerpädagogischen Konzepten	49
3.3	Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand unter dem Primat der Lebensweltorientierung	51
3.3.1	Exkurs: Der Lebensweltbegriff im Sachunterricht – über Zeitlosigkeit, Unschärfen und Widersprüche	53

3.3.2	Der Lebensweltbegriff im Horizont der fachdidaktischen Debatte um Erziehung und Migration – Anleihen aus der Interkulturellen Pädagogik	55
3.4	Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand in neueren heimatkundlichen Ansätzen	64
3.4.1	Heimat als Kompensation – (H)Ort der Hoffnung nach Sicherheit und Identität in einer pluralen Welt	67
3.4.2	Plurale Heimat(en) als Reflexionsgegenstand über „Eigenes“ und „Fremdes“	73
3.4.3	Kulturelle Pluralisierung im Diskurs um eine „neue“ Heimatkunde – zwischen der Hoffnung auf eine „Insel der Vertrautheit“ und „interkultureller Grenzgängerei“	84
3.5	Zusammenschau: Der Diskurs um Erziehung und Migration im Sachunterricht im Überblick – von der volkstümlichen Bildung für deutsche Kinder zur interkulturellen Erziehung	85
4	Kulturbegriffskritische Reflexionen und eine „transkulturelle“ Perspektive für ein Lernen in einer pluralen Welt	91
4.1	Kulturbegriffe als Wirkfaktoren in unserem Kulturleben	92
4.1.1	Der „traditionelle“ Kulturbegriff – die Vorstellung von Kulturen als Kugeln	93
4.1.2	Die Interaktion der Kulturen im Lichte des „traditionellen“ Kulturdenkens – oder über Kugeln, die sich stoßen	95
4.1.3	Wider die separierende Konzeption der Kultur	99
4.1.4	Netze statt Kugeln – Welschs Konzept der „Transkulturalität“	101
4.1.5	Die Interaktion der Kulturen im Lichte des Konzepts der „Transkulturalität“	103
4.1.6	Transkulturelle Kompetenz als Pluralitätskompetenz – ein Orientierungs- und Entscheidungsvermögen in einer pluralen Welt	106
4.2	Der Sachunterricht als ein Ort „transkulturellen“ Lernens	109
5	Literatur	115
6	Anhang: Bibliographie zum „Interkulturellen Lernen“ im Sachunterricht	121

1 Einleitung

„Wir werden niemals mehr mit Ja oder Nein auf Fragen der Zugehörigkeit antworten. Drinnen oder draußen? Zwischen Ja und Nein, zwischen Null und Eins erscheinen unendlich viele Werte und damit unendlich viele Antworten. Die Mathematiker nennen diese neue Strenge unscharf, unscharfe Untermengen, unscharfe Topologie. Den Mathematikern sei dank: wir hatten dieses Unscharf schon seit Jahrtausenden nötig. Solange es bevorstand, machten unsere starre Logik und unsere grobschlächtigen Begriffe den Eindruck, als spielte man mit Boxhandschuhen Klavier. Nun endlich verfeinern und vervielfältigen sich unsere Mittel. Von daher ist mein Buch rigoros unscharf. Die Geometrie hat ihren Frieden mit der Freiheit geschlossen.“ (Serres 1987, S. 89)

Der Titel der vorliegenden Arbeit, „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven“, verweist knapp und prägnant darauf, dass in historischer Perspektive Konzeptionen eines Lernens an und über Kultur im Sachunterricht nachgezeichnet und eine weiterführende Perspektive aufgezeigt werden soll.

Für diese Rekonstruktion werden auch andere Diskurse als der fachdidaktische einbezogen.

In der Auseinandersetzung mit den Bearbeitungsmustern, die die Fachdidaktik in Reaktion auf die kulturelle Pluralisierung der Schülerschaft konzipierte, wurde schnell deutlich, dass eine solche Einbeziehung benachbarter Disziplinen nahezu unumgänglich ist, denn der sachunterrichtliche Diskurs um kulturelle Pluralität zeichnet sich aus durch zahlreiche Anleihen, vor allem aus den Allgemeinen Erziehungswissenschaften.

Der erste Teil der Arbeit skizziert den Verlauf der Diskussion um Erziehung und Migration in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zur Strukturierung der Darstellung werden dabei mit der „Ausländerpädagogik“, der „Kritik an der Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ drei prägnante Phasen der Theoriebildung differenziert. Dieses Kapitel zeigt die Genese zentraler Begriffe und Konzeptionen in der Debatte um Erziehung und Migration auf, die auch von der Fachdidaktik des Sachunterrichts aufgegriffen wurden. Ihm kommt somit im Rahmen der Arbeit vor allem eine Orientierungsfunktion zu.

Das dritte Kapitel fokussiert den fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts zur Thematik und zeigt auf, welche Aspekte aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in den fachdidaktischen Diskurs transponiert wurden und welche ausgeblendet blieben. Die fachdidaktische Analyse wird anhand prominenter Termini, die den Sachunterrichtsdiskurs der vergangenen Jahre prägten, strukturiert. Unterschieden werden die Phasen „Heimatkunde“, „wissenschaftsorientierter Sachunterricht“, „lebensweltorientierter Sachunterricht“ und „neuere heimatkundliche Ansätze“. Entlang dieser Phasen der Theoriebildung werden unterschiedliche Modi des fachdidaktischen Umgangs mit kultureller Pluralität nachgezeichnet. In dieser Betrachtung stellt sich insbesondere die mangelnde Reflexion, der in Konzepten eines Lernens an und über Kultur zugrunde gelegten Prämissen, insbesondere des Kulturbegriffs, als Defizit der fachdidaktischen Auseinandersetzung dar.

Dieses Defizit wird im vierten Kapitel der Arbeit, das eine weiterführende Perspektive für ein Lernen an und über Kulturen für den Sachunterricht aufzeigt, thematisch.

Das Kapitel stellt Bezüge zu erkenntnistheoretischen und kulturtheoretischen Diskursen her und diskutiert Kulturbegriffe als wirkmächtige Begriffe. Vor diesem Hintergrund werden Aspekte der im zweiten Teil der Arbeit ermittelten diskursanalytischen Defizite der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit kultureller Pluralisierung, nochmals aufgegriffen und kritisch reflektiert. Insbesondere die in didaktischen Entwürfen zu einem Lernen an und über Kulturen zugrunde gelegten Prämissen, wie etwa die der stringenten Polarität von „Eigenem“ und „Fremdem“, erweisen sich in dieser Betrachtung als problematisch.

Im Anschluss daran wird unter Bezugnahme auf die Schriften von Wolfgang Welsch ein aktuelles kulturtheoretisches Konzept, das Konzept der Transkulturalität, skizziert und im Hinblick darauf befragt, wie sich die Interaktion differenter Kulturen bzw. kulturelle Differenz im Lichte dieses Konzepts darstellt. Im Zentrum der Betrachtung steht dabei die Frage, welche Perspektiven für ein Lernen an und über Kultur dieses Konzept bietet.

Zum Abschluss der Arbeit, wird basierend auf Welschs kulturtheoretischen und erkenntnistheoretischen Überlegungen, das Konzept eines Lernens konturiert, das auf einen kompetenten Umgang mit Pluralität – nicht mehr nur im Hinblick auf die Anwesenheit verschiedener Ethnien in Gesellschaft und Schulklassen – zielt und diskutiert, ob der Sachunterricht aufgrund seiner fachspezifischen Kontur potentiell einen Beitrag zu einem solchen Lernen leisten könnte.

Zentrale Bereiche dieser Arbeit bestehen in der Rekonstruktion des fachdidaktischen und des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Erziehung und Migration. Solche Unterfangen stellen immer das Bemühen dar, eine Praxis, die unter bestimmten Bedingungen mehr oder weniger unsystematisch entstand, in Form einer Retrospektive zu systematisieren und zu reflektieren. Insofern handelt es sich stets um einen methodisierten Versuch einer Bilanz, der die tatsächliche Praxis verkürzt und lediglich schematisch erfasst. Die hier gezeichneten Verläufe der erziehungswissenschaftlichen und der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit kultureller Pluralität sind folglich kein Abbild der Diskussionsverläufe, sondern lediglich ein möglicher Rekonstruktionsversuch.

Ich hoffe, die zentralen Begriffe und Konzeptionen scharf herausgestellt und dennoch einen – im Sinne Serres – „unscharfen“ Text verfasst zu haben, der zur Reflexion über „grobschlächtige“ Begriffe und deren unreflektierte Tradierung anregt und mit dem perspektivischen Ausblick einen Ausschnitt der Freiheit andeutet, die sich ergeben könnte, wenn die Boxhandschuhe einmal abgelegt werden.

2 Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den Diskussionsverlauf um Migration und Erziehung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, zu rekonstruieren.

Eine mittlerweile 30 Jahre währende Auseinandersetzung erfordert eine selektive Betrachtung. Dargestellt werden lediglich solche Aspekte der Debatte, die Folgen der ethnischen Pluralisierung im Hinblick auf das Schulsystem diskutieren. Andere pädagogische Handlungsfelder, wie die Erwachsenenbildung, oder die außerschulische Jugendarbeit etc., bleiben unberücksichtigt. Angesichts der Fülle an Publikationen werden, zugunsten der Übersichtlichkeit, ausschließlich die Programmatiken bzw. markante Diskussionslinien der „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ aufgezeigt, einzelne Konzepte oder Theorien jedoch nicht näher erläutert. Auch auf die „Rahmenbedingungen“ der Debatte, gesellschaftliche und politische Ereignisse, wird nur stark verkürzt eingegangen. Die Betrachtungen fokussieren zudem lediglich den Diskussionsverlauf in Westdeutschland, da die im fachdidaktischen Teil der Arbeit zu diskutierenden Konzepte „interkulturellen“ Lernens im Sachunterricht allesamt in dieser Tradition stehen.

In einem ersten Schritt wird in knappen Zügen der Kontext umschrieben, in dem die Diskussion um Erziehung und Migration einsetzt. Daran anschließend werden Phasen der Diskussion um Erziehung und Migration in der Erziehungswissenschaft schematisch nachgezeichnet. Dies erfolgt systematisch anhand der Begriffe der „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“. Diese Systematisierung orientiert sich an bereits vorliegenden Systematisierungsversuchen, die im Hinblick auf eine theoretische, konzeptionelle Entwicklung zumindest diese zwei Paradigmen unterscheiden.¹

Die Systematisierung der Retrospektive nach den leitenden Paradigmen Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik ist eine Hilfskonstruktion. Beide „Phasen“ der Theoriebildung lassen sich historisch nicht exakt voneinander abgrenzen. Die Debatte ist insgesamt von zahlreichen „Kontroversen, Brüchen und Überlagerungen“ sowie „Verschachtelungen und Transformationen“ gekennzeichnet (Roth 2002, S. 39). So bezeichnet es Roth gar als ein „Spezifikum des Bereichs Interkulturelle Pädagogik, dass die einzelnen Schwerpunkte und Inhaltsbereiche in unterschiedlicher Weise seit der Anfangszeit überdauert haben“ (ebd.)².

¹ Alle in dieser Arbeit herangezogenen Arbeiten, die die Diskussion um Erziehung und Migration thematisieren unterscheiden, wenn auch im Hinblick auf Systematisierungsversuche der Debatte unterschiedliche historiographische oder systematische Zugriffe gewählt werden, zumindest diese beiden Paradigmen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik oder Erziehung (vgl. Auernheimer 2003; Diehm/Radtke 1999; Marburger 1991; Nieke 1995; 2000; Roth 2002).

² Roth weist u.a. darauf hin, dass es bis heute noch zahlreiche Praktiken gibt, die in der Tradition der „Ausländerpädagogik“ stehen. So etwa „reine“ Deutschkurse, die nichts als Sprachvermittlung im Sinne der

Die Darstellung anhand der zwei Phasen erfolgt demnach nicht in der Intention eine stringente oder gar eine lineare, gewissermaßen logische, historische Abfolge unterschiedlicher Phasen der Theoriebildung zu suggerieren, sie dient vielmehr als Hilfskonstruktion, um markante Diskussionslinien aufzuzeigen.

Der Rekurs auf die Theoriebildung innerhalb der „Ausländerpädagogik“ und der „Interkulturellen Pädagogik“ besitzt im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit, in deren Fokus fachdidaktische Konzeptionen zu einem „interkulturellen“ Lernen im Sachunterricht stehen, Relevanz, da zahlreiche Aspekte der Diskussion um Erziehung und Migration aus der Erziehungswissenschaft in die fachdidaktische Debatte des Sachunterrichts transponiert wurden. Damit eröffnet dieser Blick auf die Diskussion innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft einen theoretischen Horizont, der eine reflexive Betrachtung der fachdidaktischen Diskussion um kulturelle Pluralisierung ermöglicht. Durch eine solche Perspektive kann nachvollzogen werden, welche Elemente dieser erziehungswissenschaftlichen Debatte in den fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts hineingetragen wurden. Dabei wird zugleich deutlich, welche Diskurselemente innerhalb der fachdidaktischen Auseinandersetzung um kulturelle Pluralisierung ausgeblendet blieben und wie andere Diskurselemente, die die Fachdidaktik aufgegriffen hat, im Sachunterrichtsdiskurs transformiert wurden.

2.1 Ein „Problem“ entsteht – die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft als Folge der Arbeitsmigration

Die Diskussion um Migration und Erziehung nimmt ihren Anfang in den 1970er Jahren, als erste Konzepte der „Ausländerpädagogik“ entwickelt wurden. Mit der Konzeption der „Ausländerpädagogik“ reagierte die Pädagogik auf die zunehmende kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft und die sich daraus ergebenden neuen Aufgaben und Probleme. Aus heutiger Perspektive lässt sich die „Ausländerpädagogik“ als ein pädagogisches Programm charakterisieren, das unter einem starken Handlungsdruck entstand. Diehm/Radtke beschreiben die aus dieser Situation resultierende Intention der „Ausländerpädagogik“: „Die Entlastung von einem bisher nicht dagewesenen Erwartungs- und Problemdruck sollte erreicht werden durch eine Fördermaßnahmenpraxis, die allererst als ein organisatorischer und pragmatischer Kompromiss zu bewerten ist.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 135) Auch Nieke bezeichnet die „Ausländerpädagogik“ retrospektiv als „Nothilfe“ (vgl. Nieke 1995, S. 14).

Diese Formulierungen verweisen auf zwei Aspekte: Offenbar lassen sich diese pädagogischen Programme, zumindest aus einer Distanz heraus, als pragmatische „Hilfsprogramme“ beschreiben und zum Zweiten scheinen sie aus einer Not, bzw. aus einem „starken Erwartungs- und Problemdruck“ heraus entstanden zu sein. Doch wie lässt sich die Entstehung dieser Notsituation herleiten?

Nieke, Diehm und Radtke beschreiben mit den Termini der „Not“ bzw. des „Problemdrucks“, die unvorhergesehenen – und aus heutiger Sicht lässt sich sicherlich auch sagen, politisch ungewollten – Folgen der Arbeitsmigration der 1960er Jahre.

Voraussetzung von Verständigung und Integration leisten“ oder „ausländerspezifische Fördermaßnahmen und Hilfestellungen“ (vgl. Roth 2002, S. 39).

Damit wird auf den politischen Kontext verwiesen, in dem die Debatte um Migration und Erziehung einsetzt. Bevor im nächsten Abschnitt der Arbeit das Konzept der „Ausländerpädagogik“ detaillierter dargestellt wird, erscheint es notwendig, diesen politischen Kontext kurz zu beleuchten.

In den 1960er Jahren wurde, einem ökonomischen Kalkül folgend, die politische Entscheidung getroffen, ausländische Arbeiter anzuwerben (vgl. Auernheimer 2003, S. 16 ff.). Politik und Wirtschaft reagierten damit auf den sich schon in den 1950er Jahren abzeichnenden Mangel an einheimischen Arbeitskräften: Der in Folge des wirtschaftlichen Aufschwungs der 1950er Jahre entstehende immense Bedarf an Arbeitskräften konnte trotz der zehn Millionen Ostvertriebenen und der rund vier Millionen DDR-Flüchtlinge nicht mehr mit einheimischen Arbeitskräften gedeckt werden. Bereits Mitte der 1950er Jahre war in Deutschland ein Stadium der Vollbeschäftigung erreicht (vgl. Marburger 1991, S. 19 f.). Das Problem des Arbeitskräftemangels verschärfte sich zudem zunehmend durch die Verkürzungen der Arbeitszeit, den Aufbau der Bundeswehr und die insgesamt ansteigenden Ausbildungszeiten. Bereits Ende 1955 wurde mit Italien der erste bilaterale Vertrag zur Anwerbung und Vermittlung von Arbeitskräften geschlossen. Zu Beginn der 1960er Jahre folgten ähnliche Vereinbarungen mit Spanien, Griechenland, der Türkei sowie Jugoslawien und Portugal (vgl. ebd., S. 19-20). Zunächst kamen die angeworbenen Arbeiter in der Hoffnung auf bessere Beschäftigungs- und Einkommensverhältnisse i.d.R. alleine – ohne ihre Familien – in die Bundesrepublik (vgl. Auernheimer 2003, S. 35). Sowohl die angeworbenen Arbeiter, als auch der deutsche Staat intendierten nur eine kurze Aufenthaltszeit, was sich eindrücklich semantisch in der damals usuellen Bezeichnung des „Gastarbeiters“ abzeichnet. So bemerkt Marburger: „Und ganz im Sinne dieser Bezeichnung ging man bei ihrer Anwerbung davon aus, daß diese ‚Gäste‘ nur kurz bleiben und durch ihre Anwesenheit deshalb ihr ‚Gastland‘ strukturell nicht verändern würden.“ (Marburger 1991, S. 20) Politisch manifestierte sich dieser, ganz dem ökonomischen Kalkül des Programms folgende, Gedanke in dem sogenannten „Rotationsprinzip“:

„Es sollte das Prinzip der Rotation gelten, d.h. junge, gesunde, kräftige, belastungsfähige Männer und Frauen sollten angeworben werden, in der BRD etwa zwei bis drei Jahre arbeiten und danach in ihre Heimatländer zurückkehren und durch neue, frische Arbeitskräfte ersetzt werden.“ (ebd.)

Auch die angeworbenen Arbeiter richteten sich zunächst i.d.R. nicht auf einen längeren Aufenthalt ein. Sie erhofften sich, durch einen besseren Verdienst in der Bundesrepublik Deutschland Geld sparen zu können, und setzten auf eine Zukunft im Herkunftsland (vgl. ebd., S. 20-21). In der Praxis wurde das „Rotationsprinzip“ jedoch nie konsequent umgesetzt:

„Die Gründe dafür sind vielfältig: zum einen zeigte sich, daß doch viele Betriebe ihre ursprünglichen Rotationsvorstellungen revidierten, um Anlern- und Anpassungskosten nicht ständig neu tragen zu müssen, zumal man die AusländerInnen als fleißige und zuverlässige Arbeitskräfte schätzen gelernt hatte. Außerdem forcierte die Segmentierung des Arbeitsmarktes, wonach ganze Branchen vorwiegend von AusländerInnen besetzt wurden, deren Daueranwesenheit. Vor allem die Wirtschaftszweige Bauhauptgewerbe, Straßenfahrzeugbau, Gießerei, Fischerei, Fischzucht sowie Gaststätten und Beherbergung konnten auf den Einsatz ausländischer Arbeitskräfte nicht mehr verzichten. Auf Seiten der AusländerInnen wurde der ursprüngliche Zeitpunkt der Rückkehr häufig

wieder hinausgeschoben, da sich Sparleistungen für eine Existenzgründung in der Heimat, nicht wie geplant realisieren ließen. Hinzu kam, dass sich die Situation auf dem heimatlichen Arbeitsmarkt bzw. die allgemeinen Lebensbedingungen zum Teil – wie etwa in der Türkei – noch verschlechtert hatten.“ (ebd.)

Unvorhergesehen blieben also die angeworbenen Arbeiter länger als geplant und dies brachte, entgegen der ursprünglichen Erwartung, strukturelle Einflüsse auf das „Gastland“ mit sich: Der sogenannte „Familiennachzug“ setzte ein, die „Gastarbeiter“ holten ihre Familien nach Deutschland, und es kam zu einer zunehmenden ethnischen Pluralisierung der Gesellschaft.

Dieser Prozess verstärkte sich nach 1973 noch, als die Bundesregierung den sogenannten „Anwerbestopp“ für ausländische Arbeitskräfte erließ. Denn dieser Erlass ermöglichte – mit Ausnahme von EG-Angehörigen – grundsätzlich nur noch den Angehörigen bereits eingewanderter ArbeiterInnen den Zuzug in die Bundesrepublik. Mit dem „Anwerbestopp“ hatte die Bundesregierung eigentlich eine Stagnation bzw. auf längere Sicht hin, eine Reduzierung des Ausländeranteils intendiert (vgl. ebd., S. 22). Man reagierte damit politisch auf die einsetzende Wirtschaftsrezession, den konjunkturellen Abschwung und steigende Arbeitslosenzahlen. Angesichts dieser Entwicklungen sollte die Anzahl an ausländischen Arbeitskräften nicht weiter steigen, der ökonomische Bedarf an Arbeitskräften war gedeckt. Brachte der Erlass hinsichtlich der Anzahl der ausländischen Arbeitnehmer zwar die gewünschte Stagnation, so stieg in seiner Folge jedoch die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung sprunghaft an (vgl. ebd.): Aufgrund der neuen gesetzlichen Regelungen stand den ausländischen ArbeitnehmerInnen selbst nach einer kurzen Rückkehr in ihr Heimatland der Weg zurück in die BRD nicht mehr offen. Viele MigrantInnen entschieden sich folglich zunächst in Deutschland zu bleiben, um ihr Aufenthaltsrecht nicht zu verlieren und holten ihre Familienangehörigen nach. Die Anzahl der schulpflichtigen Kinder, die in der Anfangsphase der Arbeitsmigration noch sehr gering gewesen war, stieg damit in kurzer Zeit stark an (vgl. Auernheimer 2003, S. 35). Diehm/Radtke bezeichnen die sprunghafte Vervielfältigung der Anzahl schulpflichtiger Migrantenkinder in dieser Zeit retrospektiv so auch als den „paradoxen Effekt einer Politik, mit der die Zahl der in Deutschland lebenden ‚Ausländer‘ verkleinert werden sollte“ (Diehm/Radtke 1999, S. 116). Für die deutsche Grundschule beschreibt Glumpler diese Entwicklung:

„Der Anteil ausländischer Kinder aus den süd- und südosteuropäischen Anwerbestaaten stieg in den alten Bundesländern von weniger als 1% in den 60 er Jahren auf rund 12% in den 80 er Jahren, wobei diese Durchschnittswerte die regionale Ausdifferenzierung der Situation in den Schulen nur unzureichend erfassen. Die Streubreite reicht von Ausländeranteilen über 90% in ausgewählten Wohnvierteln industrieller Ballungsgebiete bis zu ländlichen Schulen, in denen ausschließlich deutsche Kinder unterrichtet werden.“ (Glumpler 1996b, S. 20-21)

Damit entstand das in den oben angeführten Zitaten von Nieke, Diehm und Radtke anklingende „Problem“ – die zunehmende ethnische und kulturelle Pluralisierung der Schülerschaft. Seitens der Erziehungswissenschaft versuchte man der neuen Situation zunächst durch die „Ausländerpädagogik“ und etwas später auch durch Konzepte der „Interkulturellen Pädagogik“ zu begegnen: Das zum Zwecke der Selektion auf

Homogenität ausgerichtete System Schule hatte eine zunehmend „heterogene“ Schülerschaft zu integrieren.³

Mit diesem knappen Überblick sind die Rahmenbedingungen skizziert, in deren Kontext die Diskussion um Migration und Erziehung einsetzte. In diesem Licht erscheinen die „Ausländerpädagogik“ und die „Interkulturelle Pädagogik“, die im Folgenden dargestellt werden, als reaktive pädagogische Konzepte auf politische Entscheidungen, bzw. deren nicht intendierte Folgen, die anfänglich unter einem immensen Problem- und Handlungsdruck entstanden.

2.2 Die Ausländerpädagogik – eine „Sonderpädagogik“ als pragmatische „Nothilfe“

Die „Ausländerpädagogik“ wurde im vorangehenden Abschnitt als ein Konzept charakterisiert, das aus einer Not heraus und unter einem hohen Problemdruck entstand. Folglich handelt es sich bei diesen ersten pädagogischen Entwürfen auch nicht um einheitliche, theoretisch fundierte Konzepte. Der Terminus „Ausländerpädagogik“ bezeichnet vielmehr eine Vielzahl von vor allem „schulischen Praktiken, die auf eine neue, als problematisch wahrgenommene Klientel reagierten“ (Diehm/Radtke 1999, S. 135).

In der Literatur wird den ersten Konzepten der „Ausländerpädagogik“ im Nachhinein so auch relativ einhellig ein theoretisches Defizit zugesprochen. Beispielsweise resümieren Diehm/Radtke: „Durchgängig wird dieses Programm bis heute mit dem Vorwurf der begrifflichen Unschärfe, Ungenauigkeit, Uneinheitlichkeit, unausgewiesenem Eklektizismus und fehlender theoretischer, ja erziehungswissenschaftlicher Fundierung belegt.“ (ebd., S. 134) Es handelte sich bei der Ausländerpädagogik also zunächst um eine Praxis von vor allem organisatorisch-administrativen Maßnahmen, die erst allmählich durch die Erziehungswissenschaft zumindest in Ansätzen theoretisch fundiert und institutionalisiert wurde. Erste Maßnahmen hatten eher den Charakter von „administrativ organisatorischen Ad-hoc-Lösungen“ (ebd.). Den Rahmen dieser pädagogischen Entwürfe bildeten erneut politische und bildungspolitische Entscheidungen, nur einige seien an dieser Stelle benannt.

Seit 1966 galt die allgemeine Schulpflicht für die Kinder ausländischer Arbeitnehmer in allen deutschen Bundesländern (vgl. Marburger 1991, S. 25).

Nach 1973 stieg in Folge des Anwerbestopps die Zahl der schulpflichtigen Migrantenkinder stark an (vgl. 2.1). Dem in seiner Organisation auf Homogenisierung ausgerichteten System Schule stellte sich damit die Aufgabe, eine zunehmend heterogene Schülerschaft zu integrieren. Erschwert wurden erste pädagogische

³ Vor allem Diehm und Radtke verhandeln in ihrer Einführung diese Perspektive: Das System Schule, dem die gesellschaftliche Funktion der Selektion nach Leistung zukommt, setzt als Organisationsform Homogenität voraus. Fremde wirken hier zunächst als Irritation. Ihre Integration stellt das System vor eine Herausforderung: „Mit dem Eintreffen der Einwanderergruppen sieht sich die Schule von einer weiteren Facette der Heterogenität der Schülerschaft herausgefordert: der sprachlichen (als Inkompetenz gedeuteten) und der national-kulturellen (als Defizit oder Differenz antizipierten) Vielfalt. Auch darauf hat die Organisation mit Homogenisierungsanstrengungen, d.h. in diesem Fall (fördernder) Ausgrenzung reagiert.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 115)

Bemühungen um eine Integration zudem durch den nach wie vor unklaren Aufenthaltsstatus der betroffenen Kinder, verfolgte man doch politisch noch immer die Idee des bereits oben beschriebenen „Rotationsmodells“ (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 135; vgl. 2.1). Erste Entwürfe der Ausländerpädagogik entstanden also nicht nur unter einem enormen Handlungsdruck angesichts neuer Aufgabenkonstellationen, sondern auch unter wechselnden, z.T. widersprüchlichen Zielvorgaben und Perspektiven (vgl. ebd.). Diese Unsicherheit spiegelte sich auch auf bildungspolitischer Ebene in der „Doppelstrategie“ kultusministerieller Vorgaben „die (schulische) Integration plus ‚Erhaltung der kulturellen Identität‘, sprich der Rückkehrfähigkeit“ (Auernheimer 2003, S. 38), zu gewährleisten. Eine erste administrative bildungspolitische Maßnahme, die angesichts der neuen Situation getroffen wurde, war die Einrichtung sogenannter „Vorbereitungsklassen“ (Kultusministerkonferenz vom 3.2.1971, zitiert nach Marburger 1991, S. 25).

Sie galten dem Versuch, auf das im schulischen Alltag dominierende neue Problem kaum vorhandener Deutschkenntnisse zu reagieren. In diesen Vorbereitungsklassen sollten die betroffenen Kinder zunächst deutsche Sprachkenntnisse erwerben, um dann dem regulären Unterricht folgen zu können.

Im Vorfeld solcher administrativer Maßnahmen standen jedoch eine Vielzahl von individuellen, in der Praxis initiierten Bemühungen mit der neuen Situation an den Schulen umzugehen. So bildeten sich etwa Initiativgruppen, die sich der „Ausländerarbeit“ widmeten und sich dem Ziel verschrieben, die zugewanderten Kinder bei der Integration in das deutsche Schulsystem zu unterstützen. Sie organisierten Hausaufgabenhilfen und bemühten sich daneben auch im außerschulischen Bereich, ausgehend von der konkreten Lebenssituation der Kinder, ihnen zu helfen, soziale Kompetenz und Handlungsfähigkeit in der neuen Umgebung zu gewinnen. Die Arbeit in diesen Initiativgruppen wurde vor allem als „Sozialisationshilfe“ verstanden (vgl. Marburger 1991, S. 25). Seit Mitte der 1970er Jahre förderten der Staat und verschiedene Stiftungen zunehmend die Arbeit in den Initiativgruppen. Man startete Modellversuche und -projekte und damit setzte eine erste allmähliche Institutionalisierung der „Ausländerpädagogik“ ein.⁴ Es erschienen zahlreiche erziehungswissenschaftliche Publikationen und auch an den Hochschulen und Universitäten wurde man auf das Problem aufmerksam: Eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin, die „Ausländerpädagogik“, entstand als eine neue Zielgruppenpädagogik (vgl. Marburger 1991, S. 26; Nieke 1995, S. 15).

Diese ausschließliche Fokussierung auf die Zielgruppe der Migranten kann retrospektiv als charakteristisch für „ausländerpädagogische“ Konzeptionen erachtet werden.⁵ Mit ihrer alleinigen Orientierung an einer, in den Erziehungssystemen als problematisch wahrgenommenen Klientel, war Konzepten der „Ausländerpädagogik“

⁴ Marburger verweist z.B. auf den Modellversuch „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule“, der unter der Projektleitung von Akpinar und Zimmer gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft im Zeitraum von 1981-1985 an der FU Berlin durchgeführt wurde (vgl. Marburger 1991, S. 26).

⁵ Sowohl Diehm/Radtke 1999 und Auernheimer 2003, als auch Nieke 1995 betonen die Fokussierung auf die Zielgruppe „der Migranten“ als ein Spezifikum der „Ausländerpädagogik“ (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128 ff.; Nieke 1995, S. 14 f.; Auernheimer 2003, S. 42).

zudem ein kompensatorisches Selbstverständnis zu Eigen. So konstatiert etwa Auernheimer: „Die pädagogische Aufgabe wurde insgesamt kompensatorisch verstanden, wobei die Ausrichtung am deutschen Schulsystem in seinem status quo unbefragt blieb.“ (Auernheimer 2003, S. 38)

Auch Roth betont das kompensatorische Selbstverständnis der „Ausländerpädagogik“ und zeigt auf, wie dieses sich mit einem übergeordneten Assimilationsziel verband:

„Den Konzepten lag die Gemeinsamkeit zugrunde, von einer defizitären Entwicklung auszugehen, deren Kompensation mit dem übergeordneten Ziel – einer positiv verstandenen! – Einpassung in das Bildungssystem und die Gesellschaft verbunden wurde. Leitvorstellungen dabei waren allein Deutungsmuster bzw. Wert- und Normvorstellungen der deutschen Pädagoginnen und Pädagogen, sowie der deutschen Gesellschaft, vermittelt über in erster Linie schulpädagogische Bemühungen.“ (Roth 2002, S. 34)

Ausgangspunkt der Bemühungen war demnach „die in der Erziehungspraxis vorgefundene Kategorie des Defizits zur Beschreibung der sprachlichen, kulturellen und individuellen Kompetenzen der Migrantenkinder“ (Diehm/Radtke 1999, S. 128-129). Deutungsmuster einzelner PädagogInnen dienten zunächst als Basis kompensatorischer Erziehungskonzepte, was in dem angeführten Zitat von Roth anklingt. In der Praxis war eine Problemdiagnose entstanden, die in die Konzepte der „Ausländerpädagogik“ transponiert wurde. In den Schulen oder anderen Erziehungseinrichtungen wurden fehlende Voraussetzungen, Vorkenntnisse, Schulerfahrungen und nicht zuletzt fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache „Deutsch“ als Defizite wahrgenommen, die die Arbeit erschwerten oder unmöglich machten. Folglich waren es überwiegend „organisatorische Maßnahmen der äußeren Differenzierung in Vorlaufgruppen, Vorbereitungs- und Förderklassen, nach der Einschulung in die Regelklasse in zusätzlichen Förderstunden, Hausaufgabenhilfen etc.“ (ebd., S. 130), die ausländerpädagogische Programme kennzeichneten. Ihnen lag die Intention zugrunde, „tatsächliche und vermeintliche Defizite zu kompensieren“ (ebd.). Konzipiert wurden diese Maßnahmen vor dem Hintergrund eines impliziten Bildes der Norm „eines tauglichen Schülers und der Bevorzugung homogener Lerngruppen“ (ebd., S. 135).

Der Fokus der Aufmerksamkeit richtete sich dabei zu Beginn vor allem auf die sprachlichen Defizite der Kinder. Eine erste administrative Maßnahme war die Einrichtung sogenannter Vorbereitungsklassen, in denen vor allem Sprachkenntnisse vermittelt werden sollten. Theoretische Anleihen wurden in der didaktischen Reflexion der Arbeit in diesen „Vorbereitungsklassen“ und anderen Sprachfördermaßnahmen, unter anderem aus der Fremdsprachendidaktik übernommen (vgl. Auernheimer 2003 S. 38; Nieke 1995, S. 14). Mit zunehmender Aufenthaltsdauer der MigrantInnen und den Problemen, die sich bei ihrer Eingliederung in das deutsche Schulsystem stellten, wurde jedoch deutlich, dass der Fremdsprachenunterricht der Sprachlernsituation der Migranten nicht gerecht wurde, und man erkannte die Notwendigkeit einer Zweitsprachendidaktik:

„Je mehr jedoch die ausländischen Schüler bei längerem Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland außerhalb der Schule in ungesteuerter Weise Deutsch lernten, desto stärker wurde die Notwendigkeit, an die Stelle der Fremdsprachendidaktik, eine spezielle Didaktik des Deutschen als Zweitsprache treten zu lassen, um adäquat auf die besonderen Bedingungen des Spracherwerbs in einer solchen Situation eingehen zu können.“ (Nieke 1995, S. 14)

Die Bemühungen, sprachliche Defizite der Migrantenkinder zu kompensieren, folgten einem Bestandteil der oben bereits angesprochenen bildungspolitischen Vorgabe, eine „Doppelstrategie“ zu verfolgen – der möglichst schnellen Eingliederung in das deutsche Schulsystem. Dem zweiten Aspekt der ausgewiesenen „Doppelstrategie“, der „Erhaltung der kulturellen Identität“, wurde daneben durch die Erteilung von muttersprachlichem Unterricht Rechnung getragen. In einer „unbefragten, administrativ entschiedenen Arbeitsteilung [wurde] die Integrationsaufgabe dem Regelunterricht zugewiesen und die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit dem Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durch ausländische Lehrer überlassen“ (Auernheimer 2003, S. 38). Dieser Muttersprachliche Unterricht wurde jedoch, „nicht zum Gegenstand didaktischer Reflexionen“ (ebd.).

Angesichts der Schwierigkeiten bei der Integration von Migrantenkindern in das deutsche Schulsystem, wurden jedoch nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten als defizitär wahrgenommen, sondern zunehmend auch ihre individuellen Kompetenzen und kulturellen Voraussetzungen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128 f.). Roth zeigt auf, wie die Defizithypothese im Laufe der Zeit eine theoretische Differenzierung erfahren hat und es nicht mehr primär um den Aufweis von Sprach- oder Sozialisationsdefiziten ging, sondern zunehmend um „kulturelle Unterschiede“: „Im Verlaufe der Theoretisierung ausländerpädagogischen Handelns haben sich in den 70er Jahren Kulturdifferenztheorien, vor allem in der Spielart des ‚Kulturkonflikts‘ und des ‚Lebens zwischen zwei Kulturen‘ durchgesetzt.“ (Roth 2002, S. 60)

Eine Vielzahl von Forschungsarbeiten bemühte sich in diesem Zusammenhang um die Erhellung der Lebenssituation der Migrantenkinder. Man fokussierte den sozio-kulturellen Hintergrund der Migrantenfamilien, ihre Orientierungs- und Verhaltensmuster sowie die schulischen und außerschulischen Bedingungen in den verschiedenen Herkunftsländern. Prominenz in der Debatte erlangten dabei unter anderem Arbeiten, die die Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik untersuchten und sie ausgehend von monolithischen Kultur- und Identitätskonzepten als problematisch antizipierten.⁶ Zahlreiche Forschungsarbeiten analysierten die Identitätsentwicklung der Migrantenkinder und setzten sich mit Sozialisationsbrüchen und -konflikten auseinander, die eine Migration mit sich bringen kann. Auch die Erziehungspraxen, die Norm- und Wertgefüge der Migranten gerieten in den Blick (vgl. zusammenfassend Marburger 1991, S. 23 f.).

Ursachen für die Schwierigkeiten der ersten Integrationsbemühungen wurden häufig nicht in den Mängeln der ergriffenen Maßnahmen gesucht, sondern „mit der herkunftskulturell geprägten psychosozialen Ausstattung der Kinder“ (Diehm/Radtke 1999, S. 129) erklärt. Auernheimer resümiert, dass in der Ausländerpädagogik „nicht die Defizite des Systems, sondern die Migrantenkinder zum Problem gemacht“ (Auernheimer 2003, S. 37) wurden. Das Erziehungssystem blieb demnach in struktureller Hinsicht weitgehend unbefragt. Vor dem Horizont kulturdeterministischer

⁶ Vgl. Diehm/Radtke die sich kritisch mit der Studie „Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik“ von Griese, Schrader und Nikles aus dem Jahre 1976 auseinandersetzen und eindrücklich den nachhaltigen Einfluss dieser Arbeit auf die Debatte darstellen, der trotz nachträglicher Revision durch Hartmut Griese anhielt. Zu Gunsten der Kürze der Darstellung kann an dieser Stelle nicht näher auf diese Studie eingegangen werden (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 74 ff. und S. 138 ff.).

Sichtweisen und den zugrunde gelegten monolithischen, homogenen Kulturkonzepten, die mit „Entwicklungs- und Zivilisationsdifferentialen zwischen Tradition und Moderne, Orient und Okzident“ (Diehm/Radtke 1999, S. 129) hantierten, schien zudem nicht mehr der Einzelne für seine „Defizite“ verantwortlich, „sondern eine nicht weiter explizierte Kultur, in die er eingebunden ist und die ihn determiniert“ (Roth 2002, S. 60).

In der Problemsicht der „Ausländerpädagogik“ galten die Herkunftskulturen an sich als defizitär: „Nicht nur einzelne Schüler, ihre Biographie, ihre Lebensumstände, sondern die sie prägende Herkunftskultur selbst schien – gemessen an den Standards der eigenen Kultur – defizitär zu sein.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 129)

Leitend für „ausländerpädagogische“ Konzeptionen war also durchgängig die Kategorie des Defizits. Nach und nach wurden Defizite allerdings nicht mehr lediglich auf individueller Ebene in fehlenden individuellen Voraussetzungen gesehen, sondern angesichts der anhaltenden Probleme, die sich bei der Integration in das Erziehungssystem stellten, argumentierte man zunehmend kulturdeterministisch. In Differenz zu einer häufig nicht weiter explizierten eigenen „Kultur“ erklärte man andere „Kulturen“ als defizitär.

2.3 Kritik an der Ausländerpädagogik – Reflexion der bisherigen Praktiken

Um 1980 sah sich die „Ausländerpädagogik“ zunehmend der Kritik ausgesetzt. Als ersten öffentlichen Anstoß dessen, benennt die Literatur mehrfach die Jahrestagung des Verbandes der Initiativgruppen der Ausländerarbeit (VIA), die 1980 unter dem Motto „Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme“ stand. Dort wurden bisherige, praktische und konzeptionelle pädagogische Bemühungen um MigrantInnen, erstmals öffentlich einer scharfen Kritik unterzogen (vgl. Nieke 1995, S. 15; Auernheimer 2003, S. 38; Roth 2002, S. 23; Marburger 1991, S. 27). In der Folge kam es zu einer umfassenden kritischen Reflexion der bisherigen Praktiken und Konzepte.

In konzeptueller Hinsicht entzündete sich die Kritik vor allem an der Problemdefinition der „Ausländerpädagogik“, die einer „Defizithypothese“ folgend, ausländische Kinder und Jugendliche als Mängelwesen erscheinen ließ. Die „Ausländerpädagogik“ wurde als eine „Pädagogik, die von Mängeln ausgeht“ (Marburger 1991, S. 28) zurückgewiesen. Eine Pädagogik, die sich explizit einer „bedürftigen“ Zielgruppe zuwende, so die Argumentation, sei stigmatisierend:

„Wenn Ausländer zum Gegenstand besonderer praktischer und theoretischer Bemühungen gemacht werden, dann erklärt sie das zu einer Gruppe mit besonderer Bedürftigkeit, mit Defiziten im Vergleich zur Normalität, d.h. zur Situation der Einheimischen.“ (Nieke 1995, S. 15)

Zugleich wurde das Menschenbild, das einer solchen, defizitorientierten „Sonderpädagogik“ für Ausländer zugrunde liegt diskutiert: Es erkenne den betroffenen Menschen den Status autonomer Wesen ab und lasse sie zu Objekten pädagogischer und politischer Verfügung werden. Das mit einer solchen Pädagogik verbundene pädagogische Selbstverständnis sei als „Behandlerphilosophie“, bzw. als eine „Mentalität des Behandelns“ abzulehnen (vgl. Roth 2002, S. 59).

Mit der Abkehr von der „Defizithypothese“ verband sich zudem eine Reflexion der darin zugrunde gelegten Konzepte von „Kultur“. Kritiker argumentierten, eine

Pädagogik, die theoretisch derart von kulturellen Distanzen ihren Ausgangspunkt nehme, könne kaum eine Überwindung dieser Distanzen anzielen, ohne zu reflektieren, dass sie das, was sie mit dem Leitziel der Integration bzw. Assimilation beheben möchte, selbst erzeuge. Eine Pädagogik, die axiomatisch auf kulturellen Unterschieden aufbaut, trage stattdessen zu einer Segregation und Stigmatisierung bei (vgl. ebd., S. 63). Die monolithischen und homogenen Kulturkonzepte werden im Rahmen dieser Debatte kritisiert und zunehmend relativiert. Nach Roths Auffassung entstand hier ein Problembewusstsein, „das einer reflektierten Zuwendung zum Kulturbegriff den Weg bahnte“ (Roth 2002, S. 15). Die „Verwendung der Unterscheidung ‚Kultur‘ als Erklärungsmuster für Schulversagen und Segregation wird beobachtet und zugleich normativ mit einem anderen, ebenfalls nicht weiter ausgewiesenen Verständnis von ‚Kultur‘ kritisiert. An die Stelle von Ethnozentrismus soll die Anerkennung von Differenzen treten.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 139)

Alternative Ansätze postulierten im Unterschied zu der den bisherigen Bemühungen zugrunde liegenden „Defizithypothese“ eine „Differenzhypothese“: „Statt den bisherigen Sozialisationsverlauf und die Sprache der Kinder abzuwerten, sollen diese als in ihrer Eigenwertigkeit anerkannt, Unterschiede eben als Unterschiede, jedoch nicht als Mängel definiert werden.“ (vgl. Marburger 1991, S. 28)

Der Defizitkonstruktion und dem damit verbundenen monolithischen und deterministischen Kulturverständnis werden so nach und nach relativistische Konzeptionen von Kultur entgegengesetzt. Anderssein, das bislang als Mangel wahrgenommen wurde, wird nun zunehmend positiv normativ besetzt (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129).

Vor dem Horizont dieser Überlegungen geriet der gesamte bisherige „Wissenshaushalt“ der „Ausländerpädagogik“ in die Kritik; u.a. auch die im vorangehenden Abschnitt angesprochenen sozialisationstheoretischen Entwürfe, die psycho-soziale Störungen als Folgen des mit der Migration einhergehenden „Kulturwechsels“ beschrieben und häufig der Legitimation der fördernden Segregation gedient hatten.⁷

Weitere Kritik an den bisherigen Konzepten und Praktiken betraf ihre ungewollten Wirkungen, die Separation, Segregation und Aussonderung der Migrantenkinder sowie die immer augenfälliger werdende Wirkungslosigkeit der kompensatorischen Maßnahmen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 136). Die Schulbiographien der meisten Migrantenkinder zeugten, trotz der kompensatorischen Maßnahmen, von Misserfolgen; anfangs blieben 2/3 der Kinder ohne formalen Schulabschluss (vgl. ebd.).

Parallel zu dieser theoretischen Debatte um die Prämissen und Implikationen der bisherigen „ausländerpädagogischen“ Konzepte zeichnete sich auch gesamtgesellschaftlich immer deutlicher eine Marginalisierung der zugewanderten Arbeiterfamilien ab, was die Debatte zuspitzte. Auernheimer beschreibt diese Entwicklung folgendermaßen:

„Mit nachlassender Bedeutung des altindustriellen Sektors (Metall- und Textilindustrie etc.), begann die Benachteiligung der ausländischen Arbeiter und ihrer Familien auf dem Arbeitsmarkt, was bei

⁷ Diehm und Radtke zeigen dies erneut unter Verweis auf die bereits im vorangehenden Abschnitt in einem Vermerk genannte Arbeit von Schrader, Griese und Nikles (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 139 f.).

einem Teil der Pädagogen zu einer Ernüchterung hinsichtlich der Möglichkeiten pädagogischer Hilfe führte.“ (Auernheimer 2003, S. 38)

Die Diskussion politisierte sich in der Folge zunehmend. Der bisherige individualistische Ansatz der „Ausländerpädagogik“, der lediglich „Symptome der eigentlichen Ursachen im Individuum“ (Marburger 1991, S. 28) zu kurieren versuche und deren ökonomische, politische und historische Bedingungsfaktoren ausblende, sollte überwunden werden. Grundaussage dieser Kritik war,

„der Vorwurf, durch vorschnelle Hilfsangebote pädagogischer Art könne der Eindruck erweckt werden, daß durch diese Hilfen die Problematik wirksam und zufriedenstellend gelöst werden könne, während sie in Wirklichkeit eine politisch erzeugte sei und deshalb nur mit den Mitteln der Politik zu lösen sei“ (Nieke 1995, S. 15).

In der Literatur wird einhellig auf die Parallelität dieser Argumentationsfigur zu Diskussionen in der Sonder- und Sozialpädagogik verwiesen. Deren Hilfsangebote werden ebenfalls dahingehend kritisiert, lediglich das Augenmerk von den soziostrukturellen Bedingungen existierender Missstände zu lenken (vgl. Nieke 1995, S. 15; Diehm/Radtke 1999, S. 137). Parallelen zu diesen Debatten werden darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit den Separations- und Segregationspraktiken der „Ausländerpädagogik“ gesehen.

Im Zuge der Politisierung der Debatte wird eine Auseinandersetzung mit den politischen und strukturellen Bedingungsfaktoren der Marginalisierung der MigrantInnen eingefordert. Eine zusammenfassende Darstellung dieses Diskussionsstranges gibt Marburger (vgl. Marburger 1991, S. 28 f.). Sie verweist darauf, dass in diesem Kontext unter anderem Fragen der Widersprüchlichkeit zwischen der politischen Maxime des „Rotationsprinzips“ auf der einen Seite und den forcierten institutionellen Integrationsbemühungen auf der anderen Seite diskutiert wurden. Ebenso stellte man sich beispielsweise die Frage nach möglichen negativen Folgen für den Sozialisationsverlauf von Migrantenkindern durch ausländerrechtliche Bestimmungen, die man als ausgrenzend und stigmatisierend erachtete (vgl. ebd., S. 29). Diese exemplarischen Verweise verdeutlichen, dass sich der Fokus in der kritischen Auseinandersetzung mit den bisherigen Praktiken der „Ausländerpädagogik“ weg von pädagogischen Problemen hin zu strukturellen Bedingungsfaktoren und damit eher auf politische Fragestellungen verschob (vgl. hierzu Nieke 1995, S. 15).

Ebenso begann man das Konzept der Integration, das eines der zentralen Anliegen vieler Programme der „Ausländerpädagogik“ war, kritisch zu befragen. Nieke konstatiert:

„Die Abwehr des zunächst selbstverständlichen Orientierungsmusters, für die pädagogischen Förderkonzepte Defizite bei den ausländischen Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu den Einheimischen festzustellen, um diese Defizite schnellstmöglich beheben zu können, führte zu einer Kritik, an einigen Implikationen des für diese Förderkonzepte leitenden Zielbegriffs der Integration. Ihm wurde die als fragwürdig angesehene Tendenz vorgeworfen, faktisch zu einer Assimilation und einer Akkulturation, einer ‚Germanisierung‘, zu führen.“ (Nieke 1995, S. 16)

Nach Nieke lassen sich grob zwei Argumentationslinien unterscheiden, die sich kritisch mit dem Zielbegriff der „Integration“ auseinander setzten. Zum einen fand die Kritik ihre Legitimation in der Widersprüchlichkeit dieser Zielsetzung zu dem nach wie vor

offiziell stark vertretenen Ziel der Gewährleistung der Rückkehrfähigkeit. Zum anderen wurde die darin zum Ausdruck kommende Dominanz der Kultur der Majorität, an die es sich zu assimilieren galt, vor dem Horizont „neuerer“ kulturrelativistischer Positionen kritisiert (vgl. ebd.).

Ein darüber hinausgehender Kritikpunkt lag in der alleinigen Orientierung an der Zielgruppe der Migranten (vgl. Marburger 1991, S. 29 f.). Im Hinblick auf ein möglichst friedliches Zusammenleben in einer ethnisch pluralisierten Gesellschaft, erschien eine Ausweitung der Zielgruppe notwendig, denn „ein möglichst friedfertiges, spannungsarmes gesellschaftliches Miteinander von Mehrheiten und Minderheiten stelle nicht nur die Minderheit vor Anpassungsaufgaben, sondern auch und gerade die Mehrheit sei hier gefordert“ (Marburger 1991, S. 29).

Zusammenfassend lässt sich sagen, die zu Beginn der 1980er Jahre geübte Kritik an den bisherigen „ausländerpädagogischen“ Konzepten war sehr vielschichtig und differenziert. Die dargestellten Positionen geben zwar nur schematisch Aspekte der geführten Auseinandersetzung wieder, zeugen jedoch davon, dass sowohl die konzeptuellen Annahmen der „Ausländerpädagogik“, ihre Problemdefinition, die zugrunde gelegten Konzepte von Kultur und auch die Zielebene dieser Pädagogik, die Integration bzw. Akkulturation und Assimilation zum Gegenstand der Reflexion und Kritik wurden. Der Abschnitt verdeutlichte zudem, dass neben diesen theoretischen Annahmen, auch die bisherigen Praktiken angesichts der immer offensichtlicher werdenden Chancenungleichheit und der zunehmenden Marginalisierung der MigrantInnen kritisiert wurden.

Anlass zur Revision der „Ausländerpädagogik“ boten damit sowohl theoretische Paradigmenwechsel, wie oben exemplarisch anhand der Kritik des in der „Ausländerpädagogik“ implizierten Kulturbegriffs dargestellt, wie auch gesellschaftliche Entwicklungen, so die immer evidenter werdende gesellschaftliche Marginalisierung der MigrantInnen und die offensichtliche Wirkungslosigkeit der kompensatorischen Maßnahmen.

Die Evidenz dieser Kritik führte zu einem weitgehenden Abrücken von „ausländerpädagogischen“ Paradigmen, auch wenn sich noch heute Praktiken aufzeigen lassen, die in dieser Tradition stehen.⁸ Roth etwa argumentiert, dass mit dieser umfassenden Auseinandersetzung die „Ausländerpädagogik nicht an ein Ende gekommen“ sei, sondern „Beharrungstendenzen von Praxiseinrichtungen und auch Hochschulinstitutionen gesehen werden“ müssten, „die mit dem Festhalten an einer Ausländerpolitik und der entsprechenden Zielgruppe der ‚Ausländer‘ manifeste Stellenpolitik betreiben oder einfach nur am Defizitansatz festhalten, weil das ihrem Bild von Pädagogik entspricht“ (Roth 2002, S. 36). Die Kritik an der „Ausländerpädagogik“ solle demnach als ein „notwendiges Durchgangsstadium verstanden werden“, als ein „Metadiskurs, neben dem die eigentliche praktische pädagogische Arbeit weiterlief“

⁸ An dieser Stelle sei etwa an die gesetzliche Einführung der „Vorlaufkurse“ für Schüler nicht deutscher Herkunft in Hessen zum Schuljahr 2002/2003, erinnert. Kinder, die über unzureichende Sprachkenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch verfügen, können seit 2002 unter Beruf auf das „Gesetz zur Qualitätssicherung an hessischen Schulen“ von Schulleitern für ein Jahr von der Teilnahme am Unterricht zurückgestellt werden. In sogenannte „Vorlaufkurse“ separiert sollen diese SchülerInnen dann Deutsch lernen.

(ebd., S. 65). Roth schreibt der theoretischen Reflexion der „Ausländerpädagogik“ in systematischer Perspektive eine regulative Funktion zu, die in der „Kritik an Behandlerphilosophie und Paternalismus, an Defizitansatz und an kulturalistischen Verkürzungen, an Ethnozentrismus und an Segregationsproblemen“ (vgl. ebd.) bis heute Gültigkeit hat. Auch Marburger weist darauf hin, dass viele, der in der Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik formulierten Einwände, noch heute „als Kriterien für eine Überprüfung“ der aktuellen Arbeit Relevanz besitzen (vgl. Marburger 1991, S. 29). Parallel zu dieser Debatte entwickelte sich eine große Anzahl sehr differenter Theorien, die heute trotz ihrer Heterogenität gemeinhin mit dem Terminus der „Interkulturellen Pädagogik“ umschrieben werden.

2.4 Interkulturelle Pädagogik – ein neuer Anfang

Erste Konzeptionen einer „Interkulturellen Pädagogik“ entstanden bereits in den 1970er Jahren aus dem Bemühen heraus, eine Alternative zur herkömmlichen, auf Migrationsprobleme bezogenen Bildungspolitik und „Ausländerpädagogik“ zu finden.⁹ Einen entscheidenden Beitrag zur Theoriebildung dieser ersten „interkulturellen“ pädagogischen Konzepte bildete die im vorangehenden Abschnitt dargestellte Kritik an der „Ausländerpädagogik“ (vgl. Roth 2002, S. 67). Die ersten deutschen Entwürfe „Interkultureller Pädagogik“ waren stark durch den Blick auf theoretische Entwicklungen und pädagogische Programme in Ländern mit längerer Tradition im pädagogischen Umgang mit kulturellen Minderheiten beeinflusst. Insbesondere orientierte man sich an der Theoriebildung in den USA, Kanada, Australien, den Niederlanden, Belgien, Frankreich und Großbritannien (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 129; Nieke 2000, S. 20).

Konzepte einer „Interkulturellen Pädagogik“ fanden schnell eine breite Akzeptanz und Beteiligung unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, was einen „Prozess der Desintegration“ (Roth 2002, S. 11) „Interkultureller Pädagogik“ ausgelöst habe. Die wissenschaftstheoretische Diskussion um „Interkulturelle Pädagogik“ differenzierte sich in der Folge stark aus, ist sehr facettenreich und kann an dieser Stelle nicht bis in ihre Details dargestellt werden. Roth diskutiert gar, ob die „Interkulturelle Pädagogik“ angesichts dieser internen Pluralität im Begriff sei, sich aufzulösen (vgl. ebd., S. 10 f.). So steht hier zunächst die Feststellung, dass es die „Interkulturelle Pädagogik“ nicht gibt, sondern dass vielmehr eine Vielfalt höchst heterogener Konzepte mit dem Terminus in Verbindung stehen (vgl. ebd., S. 79).

Angesichts der Komplexität der Diskussion benennt die folgende Darstellung lediglich grundlegende Standpunkte, die als essenziell für die paradigmatische Wende zur „Interkulturellen Pädagogik“ erachtet werden können und auch im Hinblick auf die fachdidaktische Debatte im Sachunterricht Relevanz besitzen.

⁹ Erstmals verwendete Jan Vink 1974 den Begriff des „interkulturellen Lernens“, später wird er von der „Berliner Arbeitsgruppe“ (Akpınar, Essinger, Zimmer, u.a.) und der Forschungsgruppe ALFA („Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ Boos- Nünning, Hohmann, Neumann, Nieke, Reich u.a.) übernommen (vgl. Roth 2002, S. 35-36).

Sie erfolgt in Anlehnung an einen Systematisierungsversuch von Diehm/Radtke, die die paradigmatische Wende von der „Ausländerpädagogik“ zur „Interkulturellen Pädagogik“ rekonstruieren, in dem sie Veränderungen in der Problemdiagnose, der Adressierung, den pädagogischen Zielen und der damit verbundenen Praxis, sowie den zugrunde gelegten Gesellschaftsmodellen der pädagogischen Programme aufzeigen (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 128 ff.). Wie bereits im vorangehenden Abschnitt diskutiert, wurde mit der kritischen Reflexion der „Ausländerpädagogik“ vor allem deren Problemdiagnose, die Defizithypothese, abgelehnt (vgl. 2.3). Zugleich gerieten die homogenen Kulturkonzeptionen, die den Rahmen dieser Problemwahrnehmung bildeten, in den Fokus der Kritik. Von ProgrammatikerInnen der „Interkulturellen Pädagogik“ wurden nun, laut Diehm/Radtke, beeinflusst durch angloamerikanische Diskussionen, die Defizithypothese und die bisherigen Kulturkonzeptionen endgültig zugunsten relativistischer Konzeptionen von Kultur überwunden (vgl. ebd., S. 129): „Kulturen sind in dieser Sicht im Verhältnis zueinander nicht nur negativ bestimmt und damit defizitär, womit immer auch eine Hierarchisierung und eine negative Bewertung verbunden ist, sondern gleichwertig, wenngleich different.“ (ebd.) Differenzen, die bislang als Mangel wahrgenommen worden waren, wurden im Lichte solcher kulturrelativistischer Positionen positiv normativ besetzt und schlicht als „Anderssein“ definiert: „Gestützt auf normative Anerkennungs- und Gerechtigkeitsideale [...] wurde eine ausdrückliche Ablehnung von Ethnozentrismus und Rassismus in die Pädagogik eingeführt und die ‚Differenz der Kulturen‘ wie in der Kulturanthropologie zu ihrem neuen Leitbegriff erhoben“ (ebd.).

Kulturen erscheinen in dieser relativistischen Konzeption als gleichwertig:

„Sie sehen für soziale Probleme wie beispielsweise den Umgang mit Recht und Unrecht, das Verhältnis von Frauen und Männern oder das Verhältnis des Menschen zu Gott jeweils eigene Lösungen vor, die ihre eigene Rationalität und Weisheit, aber auch ein eigenes Recht auf Bewahrung haben.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 129)

Diehm/Radtke zeigen auf, dass mit dieser paradigmatischen Wende von „Defizit“ zu „Differenz“ zugleich ein Wechsel der Adressaten einhergeht:

„Zielte die ‚Ausländerpädagogik‘ auf die Kompensation zumal von sprachlichen Defiziten bei den Migrantenkindern, um aus ihnen möglichst schnell ‚Normalschüler‘ zu machen, so werden unter der normativen Idee der Relativität und Gleichwertigkeit von Kulturen alle Kinder, einheimische wie zugewanderte, aber auch Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen zu Adressatinnen einer Erziehung, die über Kulturdifferenzen aufklären, das ‚Eigene‘ vom ‚Fremden‘ unterscheiden und zu Achtung, gegenseitigem Respekt, mindestens Toleranz erziehen will.“ (ebd., S. 130)

Dies markiert einen maßgeblichen Unterschied zu „ausländerpädagogischen“ Programmen, die als eine „Zielgruppenpädagogik“ ausschließlich an Angehörige der Minoritäten adressiert waren.

Im Hinblick auf Überlegungen für die pädagogische Praxis führte dies dazu, dass die „ausländerpädagogischen“ Maßnahmen äußerer Differenzierung und Segregation abgelehnt und durch die gemeinsame Unterrichtung von Kindern unterschiedlicher Herkunft ersetzt wurden. „Interkulturelle Pädagogik“ sei „nur möglich, wenn die Kinder verschiedener Herkunft zusammen unterrichtet bzw. erzogen würden, voneinander lernten und miteinander lebten“ (ebd.).

Bedeutung gewinnen in diesem Zusammenhang vor allem Konzepte sozialen Lernens. Sie zielen darauf, die lebendige Kommunikation zwischen Gruppen zu fördern und erheben Anerkennung, Respekt und Toleranz zu normativen Lernzielen (vgl. ebd., S. 131).

Andere Konzeptionen der „Interkulturellen Pädagogik“ setzen auf die Fokussierung kultureller Differenzen; kulturelle Besonderheiten sollen gezielt thematisiert und zum Lerngegenstand gemacht werden: „Kultur wird jetzt vor allem unter dem Aspekt der Bereicherung durch Vielfalt zum Thema gemacht. Kulturelle Unterschiede müssen dazu genau beschrieben, sollen einfühlsam verstanden, anerkannt und wertgeschätzt werden.“ (ebd., S. 131)

Angestrebt wird auch eine entsprechende Mehrperspektivität der Unterrichtsinhalte. Lehr- und Rahmenpläne sollen kulturelle Vielfalt und Differenz berücksichtigen: „Der Vielfalt der Herkunftskulturen der Kinder und ihrer Lebenssituation soll die kulturelle Mehrperspektivität entsprechen, mit der die Unterrichtsinhalte z.B. im Geschichts- oder Geographieunterricht, behandelt werden.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 131)

Darüber hinaus setzen diese Konzepte in der Unterrichtspraxis auf pädagogisch gestalteten Kulturkontakt. Am „Fremden“ bzw. an der „Differenz“ sollen im Unterricht, in der Wahrnehmung und der Bearbeitung, Reflexionen über das „Eigene“ möglich werden:

„Die Situation im Klassenzimmer soll nicht länger nur als Problem, und Migrantenkinder sollen nicht weiter als Defizitträger aufgefasst, sondern ihre Anwesenheit soll didaktisch als eine bereichernde Erfahrungs- und Lernmöglichkeit gestaltet werden. [...] Durch pädagogisch unterstützten Kulturkontakt im Klassenzimmer, sowie durch die Thematisierung der verschiedenen kulturellen Praktiken in Unterrichtseinheiten und -projekten sollen immer wieder neu Toleranz, wechselseitiger Respekt und Anerkennung eingeübt werden.“ (ebd., S. 131-132)

Auch auf der Zielebene lässt sich eine paradigmatische Wende von der „Ausländerpädagogik“ zur „Interkulturellen Pädagogik“ ausmachen. Die „Ausländerpädagogik“ zielte noch darauf, „die Integration der Kinder in die deutsche Schule (und Gesellschaft) durch ‚Normalisierung‘ und ‚Homogenisierung‘ zu erreichen“ (ebd., S. 132), aber auch durch die „Erhaltung der kulturellen Identität“ (Auernheimer 2003, S. 38), eine Rückkehrfähigkeit zu gewährleisten. VertreterInnen der „Interkulturellen Pädagogik“ lehnen die Ziele „ausländerpädagogischer“ Programme, die Integration und Assimilation, mit dem Vorwurf der „Gleichmacherei“ und „(Zwangs-) Germanisierung“ ab und erheben stattdessen die Stärkung und Wertschätzung kultureller Identität zu neuen pädagogischen Zielen (vgl. Diehm/Radtke, S. 132). Die „Interkulturelle Pädagogik“ intendiert „eindeutige, aber idealistische Ziele“, nämlich „auf ein Leben in einer (kulturell) pluralen Gesellschaft“ vorzubereiten, „in der verschiedene Normen und Werte nebeneinander bestehen“ (ebd.).

In der Formulierung solcher Ziele spiegelt sich deutlich, dass das Konzept einer „Interkulturellen Pädagogik“ auf der Vorstellung einer dauerhaft multikulturellen Gesellschaft basiert. War die „Ausländerpädagogik“ unter einem immensen Problem- und Handlungsdruck entstanden (vgl. 2.2), so richtete sich die „Interkulturelle Pädagogik“ auf die Realität einer multikulturellen Gesellschaft konzeptionell ein. Nieke sieht hierin, trotz aller internen Heterogenität, den gemeinsamen Kern heutiger „interkultureller“ Erziehung:

„Die meisten Ansätze Interkultureller Erziehung haben, bei aller Verschiedenheit in ihren jeweiligen Akzentuierungen und ihrer unterschiedlichen Orientierung an verschiedenen Weltanschauungen und Paradigmen für die Konzeptualisierung pädagogischen Handelns, einen gemeinsamen Kern: Interkulturelle Erziehung wird verstanden als die notwendige Antwort auf die entstandene und dauerhaft bestehenbleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten, d.h. als Antwort auf die entstandene und dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft.“ (Nieke 2000, S. 35)

Auch für Diehm/Radtke markiert die Orientierung an dem Modell einer multikulturellen Gesellschaft ein Moment der Kohärenz „interkultureller“ pädagogischer Konzeptionen und zugleich eine der wesentlichen Differenzen zu Konzepten der „Ausländerpädagogik“:

„Während der ‚Ausländerpädagogik‘ die unausdrückliche Vorstellung einer Gesellschaft zugeschrieben wird, die nationalstaatlich verfasst, kulturhomogen und monolingual sei und wie eine Gemeinschaft verstanden werde, verschreiben sich die interkulturellen Pädagogen dem Modell einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘. Diese setzt sich aus vielen verschiedenen, größeren und kleineren ethnischen Gemeinschaften zusammen. Kulturelle Verschiedenheit soll unter den Bedingungen formaler Rechtsgleichheit gelebt werden können.“ (Diehm/Radtke 1999, S. 133)

Der Terminus der „multikulturellen Gesellschaft“ wird dabei in der Diskussion um Migration und Erziehung in zwei Bedeutungen verwendet: als deskriptiver Begriff zur Beschreibung eines Sachverhalts, sprich als Bezeichnung für die mit der Migration einhergehenden demographischen Veränderungen und zugleich auch als normativ-präskriptiver Begriff, als gesellschaftspolitische Utopie oder als Zielvorstellung (vgl. Nieke 2000, S. 82 f.; Diehm/Radtke 1999, S. 83). In dieser Bedeutung präsentiert die Idee der „multikulturellen Gesellschaft [...] den Entwurf einer Gesellschaft, der am Ende eines langen Umbau- und Umerziehungsprozesses realisiert werden soll“ (Diehm/Radtke 1999, S. 133), bzw. „eine Vorstellung darüber, wie eine so zu kennzeichnende Gesellschaft politisch organisiert sein soll“ (Nieke 2000, S. 89).

„Interkulturelle Pädagogik“ ist demnach immer auch ein Stück weit idealistisch, orientiert am Ideal einer multikulturellen Gesellschaft und zugleich auch in ihrer Zielbestimmung an einer ethischen Norm der Verantwortbarkeit (vgl. Roth 2002, S. 320). Nach Diehm/Radtke ist die „Interkulturelle Pädagogik“ ein „vielstimmiger und vielgestaltiger Entwurf für eine noch zu realisierende Praxis“ (Diehm/Radtke 1999, S. 128), „die Blaupause einer Gesellschaftsordnung mit der engagierte Sozial- und Moralphilosophen, Menschenrechtler und Friedenspädagogen, angesichts weltweiter nicht endenwollender Wanderungsbewegungen, ethnischer Konflikte und Bürgerkriege (mehr) Toleranz und soziale Harmonie verwirklicht zu sehen hoffen“ (ebd., S. 134).

Auch Roth merkt hinsichtlich des Terminus „interkulturell“ an: „Der Terminus ‚interkulturell‘ hat also nicht allein deskriptive Funktion, sondern ebenso eine ethisch-appelative“ (Roth 2002, S. 320).

Von zentraler Bedeutung ist in dieser ethisch-appelativen Dimension der Konzeptionen einer „Interkulturellen Pädagogik“ der zugrunde gelegte Kulturbegriff. Roth bezeichnet den Kulturbegriff als „grundlegend für die Disziplin“ (ebd., S. 196). Unter Rekurs auf Diehm und Radtke wurde bereits darauf verwiesen, dass mit der „Interkulturellen Pädagogik“ eine Reflexion des Kulturbegriffs einsetzte und

kulturrelativistische Positionen in die Pädagogik Einzug erhielten. Auch Roth konstatiert, dass in Konzeptionen zur „Interkulturellen Pädagogik“ der Kulturbegriff eingehend reflektiert wurde. Seiner Auffassung nach brachte die Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff jedoch keinen Konsens, sondern Heterogenität und widersprüchliche Ansätze hervor (vgl. ebd.). Im Zuge einer umfassenden Reflexion der Bedeutung des Kulturbegriffs für die Theoriebildung und Programmatik der „Interkulturellen Pädagogik“ resümiert er: „Es gibt keinen Konsens über einen Kulturbegriff in der interkulturellen Pädagogik.“ (ebd., S. 303) Die Annahme der Gleichwertigkeit der Kulturen sei zwar eines der zentralen Theoreme „interkultureller“ Pädagogik, in der Diskussion um „Interkulturelle Pädagogik“ sei diese Position jedoch stets umstritten gewesen (vgl. ebd., S. 196 ff.). Dominierend in der Debatte um den Kulturbegriff der Disziplin sei vielmehr die Kontroverse zwischen Universalismus und Kulturrelativismus (ebd., S. 196):

„Diese – seit einiger Zeit abgekühlte – Diskussion um kulturellen Universalismus oder Relativismus ist nach wie vor offen, jedoch nicht geklärt. In den 90er Jahren haben sich die extremen Positionen zunehmend egalisiert. Ein radikaler Kulturrelativismus oder -pluralismus haben sich als nicht tragfähig erwiesen.“ (ebd., S. 197)

Extrem kulturrelativistische Positionen¹⁰ seien „zugunsten universaler ethischer Orientierungen“ (Roth 2002, S. 197) deutlich abgeschwächt worden. Ebenso hätten sich universalistische Positionen nicht durchsetzen können, da sie bereits frühzeitig „als eurozentristische Denkweisen dekonstruiert“ (ebd.) worden seien.

Es herrsche in der „Interkulturellen Pädagogik“ nach wie vor eine „Unentschiedenheit und Unklarheit hinsichtlich einer Konkretisierung und inhaltlichen Füllung des sie benennenden Wortes, der Kultur“ (ebd., S. 303) und die „Interkulturelle Pädagogik“ stehe damit auf einem „schwankenden Fundament“ (ebd., S. 310), was eine offensichtliche Problematik berge:

„Eine (Teil-) Disziplin, die nicht in der Lage sein sollte, Klärendes zu ihrem Selbstverständnis und dem sie immerhin bezeichnenden Begriff beizutragen, findet Akzeptanzprobleme vorprogrammiert – bei aller Einsicht und Zustimmung in die Notwendigkeit und Wichtigkeit des Themas und der entsprechenden pädagogischen Praxis.“ (Roth 2002, S. 310)

Roth fordert aus diesem Grund, Konzepte einer „Interkulturellen Pädagogik“ müssten über einen „bewussten“ Kulturbegriff verfügen, der kognitiv und intersubjektiv zugänglich ist (vgl. ebd., S. 307).

Neben den von Roth benannten Akzeptanzproblemen, die aus einem unreflektierten bzw. uneindeutigen Kulturbegriff resultieren könnten, birgt ein solcher stets auch die Gefahr für die Manifestation von Ideologismen in pädagogischen Programmen, so z.B. für einen Exotismus oder Folklorismus bzw. für die Konstruktion von „Zerrbildern“ von Kulturen und damit von Vorurteilen oder gar Rassismen (vgl. ebd., S. 304 ff.). Ein reflektierter und ausgewiesener Kulturbegriff scheint also nicht nur im Hinblick auf eine weitere Etablierung der Disziplin sinnvoll, sondern auch aus inhaltlichen Gründen essenziell.

¹⁰ Roth verweist hier exemplarisch auf Wolfgang Nieké.

In der „Interkulturellen Pädagogik“ wurde somit, angestoßen durch die Phase der kritischen Auseinandersetzung mit „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen, der Kulturbegriff gänzlich zum Programm. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff beförderte auf theoretischer Ebene eine Desintegration der Disziplin.

Auch für die Entwürfe pädagogischer Praxis, die unter dem Terminus der „Interkulturellen Pädagogik“ bzw. des „interkulturellen Lernens“ kursieren, gewinnt damit der Kulturbegriff in der Diskussion um „Interkulturelle“ Pädagogik zunehmend an Bedeutung. Kultur wird in diesen Programmen zum Gegenstand und zum Medium des Lernens erhoben.

2.5 Zusammenfassung: Vom Defizit zur Differenz – Kultur als zentraler Diskursgegenstand

Das vorangehende Kapitel beschrieb die „Ausländerpädagogik“ und die „Interkulturelle Pädagogik“ als „Reaktionen“ einer theoretischen Disziplin auf die, in der pädagogischen Praxis als „problematisch“ wahrgenommenen Situation, einer zunehmenden kulturellen Pluralität der pädagogischen Klientel.

Deutlich wurde, wie sich diese Problemwahrnehmung im Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung von einer „Defizit-“ zu einer „Differenzhypothese“ transformierte. Erschienen in der „Ausländerpädagogik“ die gesamten „herkunftskulturellen“ Voraussetzungen ausländischer Kinder als defizitär und kompensationsbedürftig, so bewertete die „Interkulturelle Pädagogik“ kulturelle Differenz zunehmend normativ positiv besetzt als Bereicherung.

Kultur wurde damit explizit zum Medium und zum Gegenstand des Lernens erhoben und diente nicht länger ausschließlich als Erklärungsmuster für vermeintliche Defizite. Mit dieser paradigmatischen Wende von einem Defizit- zu einem Differenzdenken avancierte der Kulturbegriff zu einem zentralen Diskursgegenstand der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Erziehung und Migration. Es entzündete sich eine differenzierte Auseinandersetzung um den Kulturbegriff, die zu keinem Konsens führte und eine Desintegration der Disziplin bedingte.

Im Folgenden wird vor diesem allgemein-erziehungswissenschaftlichen Hintergrund die fachdidaktische Debatte des Sachunterrichts rekonstruiert. Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass die Diskussion um kulturelle und sprachliche Pluralisierung, sofern sie innerhalb der Fachdidaktik aufgegriffen wurde, maßgeblich von allgemein-erziehungswissenschaftlichen Überlegungen geprägt ist.¹¹

Allerdings finden sich in der Literatur zahlreiche Hinweise darauf, dass die Diskussion in den Fachdidaktiken noch nicht so reflektiert verläuft. Roth resümiert: „Die Allgemeine Didaktik, insbesondere die Methodik, zeigt sich nach wie vor interkulturell wenig berührt; der interkulturelle Reflexionsstand in den Fachdidaktiken ist noch nicht sehr weit gediehen und einigen wenigen Spezialisten überlassen.“ (Roth 2002, S. 93)

Inwieweit dies auf den fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts zutrifft, welche Aspekte der Diskussion dort aufgegriffen wurden bzw. welche „blinden Flecken“ sich

¹¹ Darauf verweisen sowohl Glumpler als auch Roth (vgl. Glumpler 1996b, S. 5; Roth 2002, S. 93).

im Hinblick auf ein Lernen an und über Kultur in dieser diskursiven Praxis aufweisen lassen, zeigt das folgende Kapitel auf.

3 Der Diskurs um Erziehung und Migration in der Fachdidaktik des Sachunterrichts

Im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts finden sich erste Bemühungen um die Bewältigung kultureller und sprachlicher Heterogenität seit den 1970er Jahren. Die Diskussion um Folgen und Konsequenzen der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft erreichte in der diskursiven Praxis des Sachunterrichts seither jedoch lediglich marginale Bedeutung.¹² Seit ihrer Begründung in der Weimarer Zeit waren für die Entwicklung der Fachdidaktik des Sachunterrichts vor allem nationalstaatliche Erziehungsziele und muttersprachorientierte Konzepte leitend (vgl. Glumpler 1994a, S. 328). Entsprechend reagierte die Sachunterrichtsdidaktik erst relativ spät auf die durch die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft bedingten Veränderungen der Grundschulpraxis (Glumpler 1995a, S. 17).

Eine noch unveröffentlichte Bibliographie zum Sachunterricht, in die systematisch fachdidaktische Beiträge seit 1976 aufgenommen werden, führt diese Situation eindrücklich vor Augen: Sie weist nur 62 wissenschaftliche Beiträge auf, in denen die Thematik im weitesten Sinne aufgegriffen wurde. Bei insgesamt ca. 2500 gesichteten Beiträgen, spricht dies für die Marginalität der Debatte innerhalb des fachdidaktischen Diskurses.¹³

Ein Blick auf diese Beiträge verdeutlicht zudem, dass die Diskussion um Erziehung und Migration in der Fachdidaktik vor allem von einzelnen FachdidaktikerInnen getragen wurde. Zu nennen sind an dieser Stelle etwa Hanna Kiper und Edith Glumpler.

Glumpler resümiert 1995 als eine der ProtagonistInnen Interkultureller Erziehung hinsichtlich des „interkulturellen Reflexionsstandes“ der Sachunterrichtsdidaktik so auch, dass es noch nicht gelungen sei, „die Fachdiskussion in der Sachunterrichtsdidaktik mit den konzeptuellen und curricularen Entwürfen zu verknüpfen, die seit rund zwei Jahrzehnten von den Vertreterinnen der früheren Ausländerpädagogik und der heutigen interkulturellen Pädagogik vorgelegt wurden“ (Glumpler 1994a, S. 328).

Auch eine Aussage Kipers, die sie angesichts einer Analyse von Sachunterrichtsbüchern im Hinblick auf die Berücksichtigung einer interkulturellen Perspektive im Jahre 1987 trifft, besitzt noch heute weitgehend Gültigkeit. Kiper sieht in Folge der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft zwar neue Inhalte im Sachunterricht relevant werden (z. B. „Leben in den Herkunftsländern“), kommt jedoch zugleich zu der

¹² Glumpler spricht von der „Marginalisierung des Phänomens in den Mainstream-Debatten sachunterrichtsdidaktischer Forschung und Lehre an Hochschulen und Universitäten“, von einem „monolingualen und monokulturellen Habitus deutscher Lehrerbildung“ (Glumpler 1999, S. 226). Auch Gläser kritisiert, dass die Diskussion um kulturelle Pluralität „bislang nur bedingt innerhalb der Fachdidaktik des Sachunterrichts aufgegriffen“ (Gläser 2004, S. 109) wurde.

¹³ Siehe bibliographische Auflistung der Beiträge im Anhang (Stand Mai 2004).

Feststellung, dass diese in Materialien und konzeptuellen Überlegungen nur vereinzelt aufgegriffen würden und folgert schließlich: „Nach wie vor wendet sich der Sachunterricht vor allem an deutsche Kinder. Zwar werden einzelne neue Inhalte aufgenommen, die Ausrichtung des gesamten Sachunterrichts wird jedoch nicht überdacht und bleibt monokulturell.“ (Kiper 1987b, S. 342)

Bei den aus den letzten 30 Jahren vorliegenden Konzeptionen, die versuchen kultureller und sprachlicher Pluralisierung gerecht zu werden, handelt es sich bislang vor allem um „Bemühungen aus der Praxis für die Praxis“, i.d.R. also um unterrichtspraktische Entwürfe. Paradigmatische Neuorientierungen der Sachunterrichtsdidaktik waren damit nicht verbunden; umfassende konzeptuelle Überlegungen, die das Phänomen berücksichtigen, fehlen und eine systematische Integration einer interkulturellen Perspektive in die Fachdidaktik steht damit bis heute aus (vgl. Glumpler 1992c, S. 199).

Angesichts dieser Situation liegen folglich im Unterschied zu dem im vorangehenden Kapitel behandelten Diskursfeld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auch kaum Schriften vor, die sich retrospektiv um eine systematische Rekonstruktion der Debatte in interkultureller Perspektive bemühen. Lediglich Glumpler hat wiederholt den Versuch unternommen, die fachdidaktische Auseinandersetzung mit der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft aufzuarbeiten (vgl. Glumpler 1992a; 1992c; 1992d; 1994a; 1994b; 1994c; 1994d; 1994e; 1995a; 1996a; 1996b). Sie entwickelt als einzige Autorin eine umfassende Perspektive auf die Fachhistorie, die den programmatischen und unterrichtspraktischen Umgang mit Angehörigen von Minderheiten reflektiert.

Daneben existieren lediglich einzelne Analysen, die etwa der Frage nachgehen, wie und in welchem Umfang „Ausländerthemen“ in Sachunterrichtsbüchern aufgenommen wurden bzw. in wie weit in Schulbüchern eine interkulturelle Perspektive auf inhaltlicher Ebene Berücksichtigung findet (vgl. Ittermann 1988; Kiper 1985; 1987b; 1989). Ebenso wurde untersucht, ob und in welcher Art und Weise curriculare Entwürfe zum Sachunterricht auf die gesellschaftliche Pluralisierung reagierten (vgl. Kiper 1987a; Rauterberg 2002; Glumpler 1994c).

Für die Rekonstruktion der fachdidaktischen Debatte kann im Folgenden also lediglich auf einzelne Quellen zurückgegriffen werden. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei zum einen darauf, wie einzelne Aspekte der Diskussion um Erziehung und Migration aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in den sachunterrichtlichen Diskurs transponiert wurden. Darüber hinaus sollen jedoch auch Spezifika des Sachunterrichtsdiskurses aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck ist eine umfassende Perspektive auf die Fachhistorie notwendig.

Zur Strukturierung der Darstellung wird auf fachdidaktische Termini zurückgegriffen, die den Sachunterrichtsdiskurs der vergangenen Jahre prägten. Unterschieden werden dabei als Orientierung für Phasen der Theoriebildung die Parameter „Heimatkunde“, „Wissenschaftsorientierung“, „Lebensweltorientierung“ und „neuere heimatkundliche Ansätze“¹⁴.

¹⁴ Unter den Parameter „neuere heimatkundliche Ansätze“ werden Beiträge gefasst, die versuchen die ursprünglich vor allem auf nationalstaatliche Erziehungsziele ausgerichtete Heimatkunde (vgl. Ausführungen zur Heimatkunde unter 3.1) im Hinblick auf eine globale oder interkulturelle Perspektive zu erweitern.

3.1 Die Heimatkunde und das „Fremde“

3.1.1 Die Heimatkunde in der Weimarer Republik – volkstümliche Bildung für deutsche Kinder

Schon seit der Epoche der Weimarer Grundschule¹⁵, die 1920 als für alle Kinder gemeinsame Schule gegründet wurde, häufen sich in der fachdidaktischen Debatte Ansätze, die den heimatkundlichen Bezug des Faches betonten (vgl. Glumpler 1996b, S. 9). Die Heimatkunde der Weimarer Grundschule wurde als ein ungefächerter Gesamtunterricht seit 1920 in allen Grundschuljahrgängen erteilt.¹⁶

Glumpler sieht hier die bereits oben zitierte „nationalstaatliche Tradition“ des Sachunterrichts begründet (vgl. Glumpler 1994a, S. 331). Mit der Heimatkunde wurden die den Kindern durch die Vertreter der Heimatkunde zugeschriebene unmittelbare Umwelt und ihr vermeintlich näherer Erfahrungsraum zu zentralen Lerngegenständen des Faches erhoben (vgl. ebd., S. 329). Basierend auf den Aussagen einer statischen Entwicklungspsychologie, die die kindliche Entwicklung als einen endogenen Reifungsprozess beschrieb und empirisch Vorgefundenes als entwicklungspsychologische Konstanten interpretierte, galten nur Unterrichtsinhalte aus dem unmittelbaren Nahraum als „kindgemäß“ (vgl. Beck/Claußen 1984, S. 24 f.).

Leitendes didaktisches Prinzip der Heimatkunde waren das Anschauungsprinzip und die Gliederung des Stoffes nach „konzentrischen Kreisen“, sprich das Voranschreiten „Vom Nahen zum Fernen“. Den Schülern sollte Wirklichkeit, ausgehend von ihrer näheren Umgebung und entsprechend ihrer „geistigen Zugriffsmöglichkeiten“, zugänglich gemacht werden (ebd., S. 45). Bei „Fremdem“ kamen heimatkundliche Konzeptionen – laut eigenem Bekunden – dabei nicht an. Es galt gemeinhin als „nicht anschaubar“ und wurde folglich, wohl vor allem pädagogisch motiviert, nicht zum Gegenstand des Unterrichts (vgl. Rauterberg 2002, S. 272). Der Fokus auf den ideologisch aufgeladenen heimatlichen Nahraum, der nicht empirisch analysiert wurde, sondern a priori als „vertraut“ galt, machte geradezu „blind“ für Fremdes und Unbekanntes.¹⁷

Die Bildungsinhalte der heimatkundlichen Konzeptionen der Weimarer Schule waren somit ausschließlich auf „die volkstümliche Bildung einheimischer deutscher Kinder ausgerichtet“ (Glumpler 1996b, S. 11).

¹⁵ Glumpler spricht in diesem Zusammenhang von der „Weimarer Grundschule“. Vermutlich bezieht sie sich somit auf die unteren vier Jahrgänge der Volksschule. Die Ausführungen sind an dieser Stelle jedoch nicht eindeutig.

¹⁶ Die Heimatkundetradition reicht weiter als bis in die Weimarer Schule zurück. Frühere Ansätze werden hier jedoch nicht dargestellt, da in der fachdidaktischen Literatur weitestgehend Einhelligkeit darüber herrscht, dass man in dem Zeitraum der fachdidaktischen Debatte, der in dieser Arbeit fokussiert wird, nämlich in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, unmittelbar an die Heimatkundetradition der Weimarer Schule anknüpfte.

¹⁷ Rauterberg zeigt auf, wie „anderes“, verstanden als die Lebensformen und Wertorientierungen anderer Ethnien, im heimatkundlichen Diskurs auf curricularer Ebene systematisch ausgeblendet blieb (vgl. Rauterberg 2002, S. 271 f.).

Glumpler spricht von einem „massiven Germanisierungsdruck“ (ebd.), der sich daraus für Angehörige kultureller und sprachlicher Minderheiten, wie die Kinder von polnischen, masurischen und kaschubischen Wanderarbeitern ergab.

Zu dieser Zeit, so Glumpler, setzte eine erste Diskussion um die getrennte schulische Versorgung dieser Kinder ein. Glumpler sieht hier Parallelen zu den Debatten um muttersprachliche Schulangebote für Migrantenkinder in den 1970er Jahren, da beide Überlegungen von dem Motiv getragen wurden, den Kindern in separierten nationalen Lerngruppen Raum zu bieten, um ihre „heimatkulturelle und sprachliche Identität“ (Glumpler 1994a, S. 330) zu wahren (vgl. Glumpler 1996b, S. 11). Verwirklicht wurden solche Angebote nach dem ersten Weltkrieg zunächst aus finanziellen, nach 1933 aus ideologischen Gründen jedoch kaum (vgl. ebd.).

3.1.2 Die Heimatkunde im Nationalsozialismus – Instrumentalisierung im Dienst des Systems

Der Nationalsozialismus instrumentalisierte die Heimatkunde politisch und stellte sie ganz in den Dienst des Systems. Der zuvor nähräumliche, regionale Heimatbegriff erhielt unter dem Nationalsozialismus eine andere Konnotation; Heimat war nun das nationalsozialistische Reich. Beck/Claußen zeigen unter Rekurs auf Grotelüschen, dass die heimatkundlichen Erziehungsprinzipien direkt in nationalsozialistische Erziehungsprogramme übernommen werden konnten (vgl. auch Mitzlaff 1985, S. 1008 f.). Vor allem in der Form, wie sie durch Eduard Spranger in den 1920er Jahren ausdifferenziert worden waren, waren sie „anschlussfähig“ an nationalsozialistisches Ideengut, auch wenn Spranger, wie Beck/Claußen betonen, kein Nationalsozialist war (vgl. Beck/Claußen 1984, S. 40 f.).

Die Frage nach dem Umgang mit Minderheiten in der nationalsozialistischen Heimatkunde wird von Glumpler und anderen AutorInnen nicht explizit diskutiert. Nationalsozialistische heimatkundliche Lernziele, wie die Aufforderung „Kaufe nicht beim Juden“ (vgl. Mitzlaff 1985, S. 1075 f.), sprechen allerdings hinreichend dafür, dass die menschenverachtenden Ideologien des Regimes auch in die Heimatkundekonzeptionen dieser Zeit transponiert wurden.¹⁸

3.1.3 Heimatkunde nach 1945 – Ignoranz trotz erster Integrationsaufgaben

Nach dem zweiten Weltkrieg knüpfte die Didaktik an die Heimatkundetradition der 1920er Jahre an. In die Richtlinien der alten Bundesländer wurden erneut regionale Erziehungsziele aufgenommen (vgl. Glumpler 1994a, S. 330).

Zugleich stellte sich der Schule jedoch angesichts von zahlreichen Vertriebenen- und Flüchtlingskindern eine erste umfassende Integrationsaufgabe. Diese Diskrepanz trug nach Glumpler schließlich zu einer „Erweiterung des auf die Erfahrung bodenständiger Bevölkerungsgruppen in agrarisch-ländlichen Räumen konzentrierten

¹⁸ Götz zeigt etwa auf, wie die nationalsozialistische Rassenlehre zu einem elementaren Bestandteil der Heimatkunde wurde, (vgl. Götz 1996, S. 28 f.). Sie beschreibt diese Entwicklung allerdings lediglich auf curricularer Ebene und führt nicht näher aus, welche Konsequenzen sich daraus für den Umgang mit Minderheiten ergaben.

zivilisationskritischen Heimatbegriffs der Weimarer Grundschule“ (Glumpler 1996b, S. 13) bei.

Glumpler konstatiert für diese Phase, unter Rekurs auf Rodehüfers Analyse der hessischen und niedersächsischen Richtlinien und Bildungspläne der 1950er Jahre, auf curricularer Ebene eine erste Verbindungen von „Heimatkunde und Lernen über Fremde und Fremdes“ (ebd.). Sie weist mit Rodehüser nach, dass es in diesen Richtlinien erste Tendenzen gab, die Arbeit in den oberen Grundschuljahrgängen nicht mehr ausschließlich an dem Grundsatz räumlicher Nähe auszurichten, sondern andersartige Landschaften und Lebensverhältnisse der Flüchtlingskinder einzubeziehen. Die Kinder sollten am seinerzeit aktuellen Vertriebenen- und Flüchtlingsproblem, „die wichtige Einsicht in die ‚Wandlungsfähigkeit‘ und die ‚eingliedernde Kraft der Heimat‘ gewinnen“ (Rodehüser 1987, zitiert nach Glumpler 1996b, S. 13).

Glumpler schreibt der damaligen Heimatkunde auf Basis von Rodehüfers Analyse eine „Integrationsfunktion“ in bezug auf die fremden eingewanderten Bevölkerungsgruppen zu (vgl. Glumpler 1996b, S. 14).¹⁹

Einwände gegen diese Auffassung formuliert Rauterberg: Er kritisiert, sowohl Glumpler als auch Rodehüser relativierten nicht, dass „die Beachtung von Fremde(n) in den Lehrplänen bundesweit betrachtet geradezu Unikatcharakter hatte“ (Rauterberg 2002, S. 34). Auch andere AutorInnen sehen diese „innovativen“ Tendenzen der Heimatkunde in den 1950er Jahren nicht: Beck/Claußen bezeichnen die Heimatkunde der 1950er und 1960er Jahre stattdessen „als ein Instrument der Anpassung und zwar nicht nur im Sinne der Übernahme gesellschaftlicher Normen und Verhaltensweisen, sondern auch im Sinne der sozialen Beharrung, der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse, der Immobilität“ (Beck/Claußen 1984, S. 26). Der Widerspruch zur Realität (z.B. Probleme der Heimatvertriebenen und Flüchtlinge, starke räumliche Mobilität in der Aufbauphase), sei unberücksichtigt geblieben (vgl. ebd.). Ebenso charakterisieren Götz/Jung die „Heimat“ der Heimatkunde der 1950er Jahre als „territorial fixiert“ und von „resistenter Provinzialität“. Sie betonen ebenfalls, dass sich dieses „politik- und gesellschaftsabsinente“ Heimatverständnis, angesichts des mit dem „Wirtschaftswunder“ Mitte der 1950er Jahre einsetzenden Zustroms an Gastarbeitern und dem beginnenden Massentourismus bzw. der allgemein immer stärker werdenden gesellschaftlichen Mobilität, nicht grundlegend geändert habe (vgl. Götz/Jung 2001, S. 23).

¹⁹ Ihre Argumentation wirft an dieser Stelle Fragen auf: Glumpler spricht zwar davon, dass es erste Tendenzen gegeben habe, die ausschließliche Begrenzung der Unterrichtsarbeit auf den Nahraum zu überwinden und „fremde“ Landschaften und Lebensverhältnisse einzubeziehen. Die weiteren Ausführungen zeugen jedoch eindrucklich davon, dass die Unterrichtsarbeit offenbar weiter auf den unmittelbaren Nahraum begrenzt blieb, so etwa die Rede von der „Wandlungsfähigkeit“ der Heimat und „ihrer eingliedernden Kraft“. Zu fragen wäre an dieser Stelle ob nicht der Fokus auf den heimatlichen Nahraum unbefragt blieb und „Fremdes“ gewissermaßen lediglich als zu „assimilierender“ Bestandteil des Nahraums auf curricularer Ebene Berücksichtigung fand. Dann wäre m.E. vielmehr von einer „Assimilationsfunktion“ der Heimatkunde zu sprechen, denn von einer „Integrationsfunktion“. Ähnlich argumentiert etwa Götz, die in bezug auf heimatkundliche Traditionen der Weimarer Zeit äußert, es gehe in dieser Tradition der Heimatkunde um die „distanzlose Identifikation [...], um die Einfügung des Einzelnen in bestehende Lokalverhältnisse. Heimat ist daher auch nicht austauschbar, sondern insistiert auf Einzigartigkeit und darin inbegriffen auf Differenz zum Fremden [...]“ (Götz 2002, S. 53).

In der Nachkriegszeit war Lernen über Fremde und Fremdes in heimatkundlichen Konzeptionen auf curricularer und konzeptueller Ebene also keineswegs „Allgemeingut“. Die Aussagen Glumplers sind demnach an dieser Stelle durchaus zu relativieren: Heimatkundliche Konzeptionen erweisen sich in bezug auf Fremdes und Unbekanntes, bis auf einzelne Ausnahmen, als ignorant. Auch für die 1950er und 1960er Jahre gilt, dass in der Heimatkunde der heimatkundliche Nahraum, trotz der sich seinerzeit vollziehenden drastischen demographischen und gesellschaftlichen Veränderungen, nahezu ausschließlich als vertraut und bekannt repräsentiert wurde. Im fachdidaktischen Diskurs blieben heimatkundliche Konzeptionen dessen ungeachtet bis 1970 nahezu unwidersprochen leitend.

3.2 Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand unter dem Primat der Wissenschaftsorientierung

Erst im Zuge der Grundschulreform Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre gerieten heimatkundliche Konzeptionen zunehmend in die Kritik. Die Kritik richtete sich an die Konzeptionslosigkeit der bisherigen Gesamtunterrichtspraxis, die schließlich im Laufe der Reform durch eine fachlich gegliederte Unterrichtsorganisation ersetzt wurde.

Forderungen nach einer zunehmenden Orientierung der Lerninhalte und -methoden in der Primarstufe an wissenschaftlichen Disziplinen und ihren Verfahren dominierten die gesamte Reformdebatte. Intendiert war vor allem eine Verbreiterung und Differenzierung des Lernangebots in der Primarstufe (vgl. Hänsel 1980, S. 2). Der Grundschulunterricht wurde fortan ausgehend von der Annahme der Eigengesetzlichkeit der Disziplinen in selbständige Unterrichtsbereiche gegliedert.

Auf curricularer Ebene spiegelt sich diese einschneidende Phase der fachdidaktischen Diskussion in der Umbenennung des Faches in „Sachunterricht“ in den 1970er Jahren (vgl. Rauterberg 2002, S. 11).

Als Wendemarken für diesen Umbruch werden in der fachdidaktischen Literatur relativ einhellig der Frankfurter Grundschulkongress von 1969, der „Strukturplan des Deutschen Bildungsrates“ und die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule“ von 1970 genannt (vgl. Feige 2001, S. 43; Beck/Claußen 1984, S. 7 f.). Die Frage, wie sich diese Zeit des „Umbruchs“ im Einzelnen gestaltete, wird seither innerhalb der Fachdidaktik kontrovers diskutiert. Es herrscht weitgehend Uneinigkeit darüber, ob angesichts der damaligen Reformen eher von einem „Übergang“ oder von einem „krassen Bruch“ bisheriger Traditionen zu sprechen sei (vgl. u.a. Feige 2001, S. 56). Die Debatte um Kontinuität oder Diskontinuität im Übergang von der Heimatkunde zum Sachunterricht soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden, da sie im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit nicht als relevant erscheint.

Interessant in diesem Zusammenhang ist vielmehr, welche Kritikpunkte gegen heimatkundliche Konzeptionen im Kontext dieser paradigmatischen Wende ins Feld geführt wurden.

3.2.1 Von der Heimatkunde zum wissenschaftsorientierten Sachunterricht – über Ignoranz(en) im Wissenschaftseuphorismus der frühen 1970er Jahre

Die Forderung nach einer neuen Akzentuierung der Lerninhalte in der Primarstufe im Hinblick auf eine zunehmende Wissenschaftsorientierung stand im Zentrum der damaligen fachdidaktischen Reformdebatte, die schließlich zu einer Umbenennung des Faches in „Sachunterricht“ führte. Die bisherigen heimatkundlichen Lerninhalte hielten dieser Forderung nicht stand. Sie erschienen den „Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft“ (Strukturplan für das Bildungswesen vom 13.02.1970, zitiert nach Beck/Claußen 1984, S. 9) nicht mehr zu entsprechen und wurden unter dem Primat der „Wissenschaftsorientierung“ der Lerninhalte und Methoden als defizitär wahrgenommen.

Kritiker beklagten den „Realitätsverlust der Heimatkunde“ angesichts einer zunehmend wissenschaftlich bestimmten Kultur (vgl. Beck/Claußen 1984, S. 44). Der emotional überfrachtete Heimatbegriff der Heimatkunde erschien für die Menschen des 20. Jahrhunderts, „die in einer von Wissenschaft und Technik bestimmten Welt leben und den Duft der weiten Welt und nicht mehr der heimatlichen Scholle atmen“ (Hänsel 1980, S. 10), an Bedeutung zu verlieren.

Ebenso gerieten die nicht selten verniedlichenden Welt- und Wirklichkeitsrepräsentationen der Heimatkunde in den Fokus der Kritik. Bislang vor allem pädagogisch, durch das Prinzip der Anschaulichkeit legitimierte, mechanistisch-funktionale und vermenschlichend-verniedlichende Elemente der heimatkundlichen Wirklichkeitsrepräsentation, die z.B. den Specht zum „Arzt“ der Bäume, oder das Herzen zum „Motor“ des Menschen stilisierten, galten als nicht mehr zeitgemäß und wurden abgelehnt (vgl. Beck/Claußen 1984, S. 48).

Auch die durch das in der Heimatkunde leitende didaktische Prinzip des unterrichtlichen Voranschreitens „vom Nahen zum Fernen“ bedingte Dominanz geographischer Inhalte sollte überwunden werden. Vor allem naturwissenschaftlich-technische Inhalte sah die Fachdidaktik in der damaligen Diskussion in bisherigen Konzeptionen unterrepräsentiert oder verfälscht dargestellt (vgl. ebd.).

Auch für die Lernprozesse in der Primarstufe wurde eine zunehmende Orientierung an den Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse und Verfahrensweisen eingefordert. Die vorwiegend rezeptiven Unterrichtsmethoden der *Heimatkunde* erachtete die Fachdidaktik im Lichte neuerer, dynamischer Begabungstheorien und der zu dieser Zeit die statischen Reifungstheorien ablösenden, instruktionstheoretischen Sicht der geistigen Entwicklung, als unzulänglich (vgl. ebd., S. 45).

Die Reformdebatte innerhalb der Fachdidaktik war, das wird bereits an dieser Stelle deutlich, vor allem durch die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Lerninhalte in der Primarstufe dominiert.

Dies liegt unter anderem darin begründet, dass, so wird es in Schriften zur Fachhistorie des Sachunterrichts einhellig dargestellt, die fachdidaktischen Reformdiskussionen stark durch amerikanische Bildungsdebatten der 1950er und 1960er Jahre beeinflusst wurden (vgl. u.a. Beck/Claußen 1984; Feige 2001; Mitzlaff 1985; Glumpler 1996b). In den Vereinigten Staaten war, ausgelöst durch den sogenannten „Sputnik-Schock“ im Jahre 1957, eine rege Diskussion über die Qualität der

naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildung entstanden. In Zeiten des Kalten Krieges schürte die erstmalige Erdumrundung des russischen Sputnik-Satelliten unter den Westmächten und vor allem in den USA die Angst vor einer technologischen Unterlegenheit gegenüber der Sowjetunion. Die naturwissenschaftlich-technische Bildung avancierte damit zu einer Frage von „sicherheitspolitischer Bedeutung“ (vgl. u.a. Feige 2001, S. 47). In diesem Kontext entstand die Forderung, naturwissenschaftliche und technische Inhalte seien bereits im Anfangsunterricht stärker zu berücksichtigen.

Die USA starteten in dieser Zeit unter enormen finanziellen Aufwand eine nationale Mobilisierungskampagne zur Qualitätssicherung und -verbesserung naturwissenschaftlich-technischer Bildungsinhalte und forcierten den Einzug technischer und naturwissenschaftlicher Inhalte bis hinein in die Curricula der Anfangsklassen (vgl. Beck/Claßen 1984, S. 79 f.). Fachwissenschaftler wurden damit betraut, den aktuellen Kenntnisstand ihrer Disziplinen für schulische Curricula zu elementarisieren (vgl. ebd., S. 83). Diese Orientierung von Primarschulcurricula an der Struktur einer Disziplin bzw. mehrerer Disziplinen beruht auf Argumentationszusammenhängen, die erstmals von Bruner verbreitet wurden (vgl. ebd., S. 90). Bruner postulierte die optimistische Hypothese, „dass jedem Kind auf der Stufe seiner jeweiligen Entwicklung das Erlernen jeden Sachverhalts ermöglicht werden könne, wenn dies in intellektuell vertretbarer Weise geschehe“ (ebd., S. 90). Zugleich war er der Auffassung, dass alle Disziplinen auf eine je spezifische Struktur zurückgeführt werden könnten, d.h. auf grundlegende Ideen.

Laut Beck/Claßen waren es vor allem diese Brunerschen Hypothesen, die eine Struktur- bzw. Wissenschaftsorientierung als einen geeigneten Theorieansatz für die Entwicklung von Primarschulcurricula erscheinen ließen (vgl. ebd., S. 91). Die Sachunterrichtsdidaktik übernahm, als sie sich um 1970 als Fachdidaktik konstituierte, den curriculum-orientierten Ansatz und differenzierte verschiedene Modelle aus (vgl. Beck/Claßen 1984, S. 73 f.; Hänsel 1980, S. 41 f.).

Erste fachdidaktische Bemühungen galten der Elementarisierung der Schlüsselbegriffe und fächerspezifischen Arbeitsweisen der Fachwissenschaften, die man versuchte in Form von systematischen Lehrgängen zugänglich zu machen (vgl. Glumpler 1996b, S. 26). In diesen Curriculumentwürfen wurden vor allem die amerikanischen naturwissenschaftlichen Elementar-Curricula adaptiert.²⁰ Die Sachunterrichtsdidaktik konstituierte sich somit nach der Ablösung von der Heimatkunde zunächst vor allem als eine naturwissenschaftliche Fachdidaktik (vgl. Hänsel 1980, S. 35 und 53 f.).

Die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, dass die Kritik an der Heimatkunde in dieser Phase der fachdidaktischen Auseinandersetzung vor allem durch das Primat der Wissenschaftsorientierung getragen wurde.

Die „monokulturelle“ Ausrichtung heimatkundlicher Konzeptionen, die angesichts der zunehmenden kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft durchaus zu hinterfragen gewesen wäre, spielte in der Debatte kaum eine Rolle. Zwar wurde in der kritischen

²⁰ Tütken und Spreckelsen entwickelten unter Rückgriff auf amerikanische Elementar-Curricula („Science Curriculum Improvement Study“ (SCIS) und „Science A Process Approach“ (SAPA), erste strukturorientierte Sachunterrichtskonzeptionen (vgl. Hänsel 1980, S. 41 f.; Beck/Claßen 1984, S. 94 f.).

Auseinandersetzung mit der Heimatkunde unter anderem deren „Realitätsverlust“ beklagt. Dieses Argument zielte jedoch darauf, dass die Wirklichkeitsrepräsentationen der Heimatkunde, angesichts einer zunehmend durch moderne Wissenschaften und Technik geprägten Kultur, nicht mehr als adäquat erachtet wurden. Die Kritik galt also mehr den verniedlichenden und verfälschenden Wirklichkeitsrepräsentationen der Heimatkunde, denn ihrer „monokulturellen“ Ausrichtung, die alles Fremde ignorierte. So konstatiert auch Glumpler:

„Daß dieses Lehrgangsprinzip auch im Hinblick auf die zunehmende Präsenz von Migranten- und Flüchtlingskindern hätte hinterfragt werden müssen, deren Heimat- und Urlaubserfahrungen in konzentrischen Sachunterrichtslehrgängen vernachlässigt wurden, spielte in der Diskussion um die Sachunterrichtsreform in den 70er Jahren noch keine Rolle.“ (Glumpler 1996b, S. 17)

Gründe dafür sieht sie unter anderem darin, dass es in der Heimatkunde der alten Bundesländer nach dem zweiten Weltkrieg offiziell keine nationalistischen und patriotischen Inhalte gegeben habe. Die Gewichtigkeit dieser Argumentation ist jedoch nach meiner Auffassung durchaus anzuzweifeln. Die Wirklichkeitsrepräsentation der Heimatkunde bot, auch ohne explizite nationalistische und patriotische Inhalte, angesichts der umfassenden demographischen Veränderungen der 1950er und 1960er Jahre Anlass zur kritischen Revision. Denn Heimat war in den Heimatkundekonzeptionen durchgängig nähräumlich, geographisch verortet und damit weitestgehend idealisierte, „monokulturelle“ Heimat deutscher Kinder. Dies war offensichtlich – auch ohne explizit patriotische und nationalistische Inhalte; Fremdes wurde ignoriert oder in den seltenen Ausnahmen in denen es Beachtung fand, assimiliert als Exempel für die „eingliedernde Kraft“ und die „Wandlungsfähigkeit“ der Heimat.

Die Tatsache, dass dies in der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit der Heimatkunde im Rahmen der Grundschulreform nicht diskutiert wurde, liegt m.E. darin begründet, dass mit dem Parameter der Wissenschaftsorientierung andere Inhalte die Debatte dominierten, worauf auch Glumpler verweist (vgl. ebd., S. 25 f.).

Das „Problembewusstsein“ der Fachdidaktik, das Anlass für umfassende Revisionen bot, erschöpfte sich maßgeblich in der Frage nach einer geeigneten Qualifizierung von (deutschen) Kindern angesichts einer hochtechnisierten Umwelt. Kulturelle Pluralisierung wurde schlicht nicht als Herausforderung für eine konzeptuelle Neuorientierung begriffen.

Die Fokussierung auf naturwissenschaftliche Inhalte, die getragen von einem starken Modernisierungs- und Fortschrittsglauben der 1960er und 1970er Jahre, gewissermaßen als objektive „akulturelle“ Gegebenheiten die fachdidaktische Diskussion dominierten, hat mutmaßlich die Ignoranz der Fachdidaktik gegenüber ihrer „monokulturellen“ Perspektive forciert.²¹

²¹ So sieht beispielsweise Hänsel sachunterrichtliche Konzeptionen der frühen 1970er Jahre maßgeblich durch die Vorstellung „immanenter Sachstrukturen“ bestimmt (vgl. Hänsel 1980, S. 32 f.). Hier liegt die Überlegung nahe, dass sich im Glauben an das „Gesetz der Sache“ und die „Logik der Zusammenhänge“ (vgl. ebd.), die Frage nach möglichen Konsequenzen kultureller Pluralität nicht stellte. Die Vorstellung einer „allgemeingültigen und damit unveränderbaren Sachlogik und Sachstruktur“ (ebd.), als objektive Gegebenheit „verbietet“ ja geradezu Reflexionen über mögliche Konsequenzen kultureller Pluralität für den Gegenstand der Disziplin. Glumpler konstatiert noch 1996, von der zunehmend kulturellen und religiösen Ausdifferenzierung

Die Tatsache, dass die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft in der Reformdiskussion der Fachdidaktik zu dieser Zeit noch keine Rolle spielte, ist allerdings keine fachdidaktische Besonderheit. Die ersten erziehungswissenschaftlichen Bemühungen, der kulturellen Pluralisierung der pädagogischen Klientel Rechnung zu tragen, die „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen, beschränkten sich, basierend auf einem defizitären Bild der Kinder nicht-deutscher Herkunft, vor allem auf kompensatorische Bemühungen. Wie im zweiten Kapitel dargestellt, war in dieser ersten Phase der Diskussion um Erziehung und Migration vor allem das Problem der sprachlichen Defizite der Migrantenkinder dominierend. Auch in den ersten Konzeptionen der „Ausländerpädagogik“ reflektierte man die Lerninhalte angesichts der kulturellen Pluralisierung der pädagogischen Klientel nicht (vgl. 2.1).

Defizitorientierte, kompensatorische Bemühungen wurden durchaus auch von der Sachunterrichtsdidaktik unter dem Primat der Wissenschaftsorientierung entwickelt.

3.2.2 Erste kompensatorische Förderkonzepte – Anleihen aus der Ausländerpädagogik

Mit dem Versuch der curriculum-orientierten Ansätze, Begriffe der Bezugswissenschaften zu elementarisieren, hatten sprachliche Aspekte des Sachunterrichts insgesamt erheblich an Bedeutung gewonnen. Die Frage nach der Einführung korrekter Fachbegriffe, fachgemäßer Arbeitsweisen und dem Einsatz fachgemäßer Anweisungssprache wurde mit der Wissenschaftsorientierung zu einem wichtigen methodischen und didaktischen Element des Sachunterrichts (vgl. Glumpler 1996b, S. 29).

In diesem Kontext entstanden in der Sachunterrichtsdidaktik auch erste „Förderkonzepte“ für den Unterricht mit ausländischen Kindern in Vorbereitungsklassen und Stützkursen der Grundschule, deren grundlegendes Ziel die Vermittlung elementarer sprachlicher Voraussetzungen war.

Dabei lassen sich laut Glumpler zwei Ansätze in der Medienproduktion für den Sachunterricht mit ausländischen Kindern unterscheiden: Die Produktion bilingualer Materialien, die Sachunterrichtsthemen sowohl in den „Herkunftssprachen“ als auch in der deutschen Sprache aufbereiteten und die Produktion von Glossaren und Arbeitshilfen, für einen fachvorbereitenden Sprachunterricht (vgl. ebd.).²² Die Materialien für einen fachvorbereitenden Sachunterricht zielten auf die Koordination

sei vor allem die „sozio-kulturelle“ Fächergruppe des Sachunterrichts betroffen gewesen (vgl. Glumpler 1996a, S. 176).

²² Eine weitere Auflistung und Diskussion unterschiedlicher Materialien findet sich z.B. bei Kiper 1987b, S. 331 f. Bilinguale Materialien für den Sachunterricht wurden u.a. von Steindl, Schmitt und Voigt konzipiert (vgl. Steindl 1982, Schmitt 1981; Voigt 1982). Voigt etwa bereitete Sachunterrichtsthemen in türkischer und deutscher Sprache auf. Er war der Auffassung, dass Sachunterricht bei ausländischen Kindern mit unzureichenden Sprachkenntnissen vor allem den Zweitspracherwerb fördern müsse. Die sachunterrichtlichen Inhalte wurden damit Mittel zum Zweck des Spracherwerbs (vgl. Voigt 1982). Für einen fachvorbereitenden Deutschunterricht, der elementare fachsprachliche Kompetenzen vermitteln sollte, argumentierten etwa Wich-Fändrich und Rabitsch (vgl. Rabitsch/Wich-Fändrich 1983). Mit dieser Konzeption wurde vor allem eine Entlastung des Sachunterrichts von sprachlichen Vermittlungsproblemen angestrebt. Überlegungen zu einer möglichen Koordination und Kooperation von muttersprachlichem Unterricht und Sachunterricht finden sich bei Kiper (vgl. Kiper 1987b, S. 340 f.).

von Sachunterricht mit einem Sprachförderunterricht. Sie thematisierten fachsprachliche Varietäten im Allgemeinen sowie das spezielle Fachvokabular einzelner Sachunterrichtseinheiten. Ganz dem kompensatorischen Selbstverständnis „ausländerpädagogischer“ Konzeptionen folgend (vgl. 2.2), zielten erste Bemühungen der Sachunterrichtsdidaktik Migrantenkindern, gerecht zu werden, somit darauf, sie durch die Vermittlung (fach-) sprachlicher Kompetenzen zu einer aktiven Teilnahme am Sachunterricht zu befähigen. Sie waren konzipiert für eine möglichst rasche Eingliederung der Kinder, für ihre „Assimilation“ an die bestehende Unterrichtspraxis und an die „Leistungs- und Verhaltensnormen des deutschen Grundschulalltags“ (Glumpler 1992b, S. 131).

Deutlich wird hier, dass die Sachunterrichtsdidaktik die „Defizithypothese“ der „Ausländerpädagogik“ adaptierte. Eine weitere Parallele zur Debatte in der allgemeinen Erziehungswissenschaft besteht m.E. darin, dass die „Defizithypothese“ auch im fachdidaktischen Diskurs eine Differenzierung erfahren hat. Wie im ersten Kapitel unter Rekurs auf Roth gezeigt wurde (vgl. 2.2), wurden in der „Ausländerpädagogik“ neben den „sprachlichen Defiziten“ bald die gesamten „herkunftskulturellen“ Voraussetzungen der Kinder als defizitär wahrgenommen. Dies lässt sich auch in den kompensatorischen Bemühungen der Sachunterrichtsdidaktik nachweisen. So kommentiert etwa Steindl noch 1982²³ bilinguale Materialien für den Sachunterricht folgendermaßen:

„Für die meisten Sachkundethemen gilt, daß deutsche Kinder den Zugang zu ihnen über selbstgemachte Erfahrungen finden. Nicht so Ausländerkinder. Ihre Herkunft und ihre soziale Situation in der Bundesrepublik schließen sie von manchen Erfahrungen ihrer deutschen Altersgenossen aus. So kommt dem Sachkundeunterricht nicht nur die Aufgabe zu, das Wissen über die Welt und die Handlungsfähigkeit der Ausländerkinder zu erweitern. Er muß auch mithilfe Erfahrungen nachzuholen oder im Hinblick auf industriegesellschaftliche und mitteleuropäische Gegebenheiten zu korrigieren und zu ergänzen.“ (Steindl 1982, zitiert nach Glumpler 1996b, S. 31)

Ähnlich argumentierten auch Redaktion und wissenschaftlicher Beirat der fachdidaktischen Zeitschrift „Sachunterricht und Mathematikunterricht in der Primarstufe“, als sie 1982 eine neue Rubrik mit dem Titel „Ausländerkinder im Unterricht“ einrichteten. Auch hier sollten für die, vom „soziokulturellen“ und „sprachlichen“ Umfeld her „schwierigsten Kinder“, die türkischen Kinder, „inhaltlich entlastete“, „stark vereinfachte“ Arbeitsblätter und Texte zu Sachunterrichtsthemen aufgenommen werden (vgl. Anmerkung des Verlags, des wissenschaftlichen Beirats und der Redaktion zur neuen Rubrik „Ausländerkinder im Unterricht“ 1982).²⁴

Diese exemplarischen Verweise genügen, um zu verdeutlichen, dass die „Defizithypothese“ der „Ausländerpädagogik“ in fachdidaktischen Konzeptionen bis in die 1980er Jahre hinein leitend blieb: Man entwarf fachspezifische Materialien zum kulturellen „Nachhole-/Nachhilfeunterricht“, um (herkunfts-) kulturelle und sprachliche Defizite zu kompensieren (vgl. Glumpler 1999, S. 242).

²³ Die Phase der kritischen Auseinandersetzung mit der Ausländer(sonder-)pädagogik hatte in den allgemeinen Erziehungswissenschaften schon eingesetzt (vgl. 2.3).

²⁴ Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe war 1982 die erste Fachzeitschrift für den Primarschulbereich, in der mit dieser Rubrik explizit auf die kulturelle Pluralisierung reagiert wurde. Die Rubrik wurde 1990 in „Kulturenvielfalt und Mehrsprachigkeit“ umbenannt und kontinuierlich bis zur Umbenennung und Neukonzeptionierung der Zeitschrift in „Sache- Wort- Zahl“, im Jahre 1996 fortgeführt.

Dass die Didaktik des Sachunterrichts den Anschluss an den aktuellen Reflexionsstand der Diskussion um Erziehung und Migration in dieser Phase offensichtlich verloren hatte, äußert sich auch in der sprach- und fachdidaktischen Kritik an diesen Materialien. Sie wurde kaum schriftlich fixiert und konzentrierte sich nach Glumpler vor allem auf semantische und syntaktische Fehler, die unzureichende Vergleichbarkeit von muttersprachlichem und deutschem Textangebot sowie auf die, durch das vorgefertigte Material bedingte, Reduzierung der Fächer- und Themenauswahl (vgl. Glumpler 1996b, S. 31).

Hinweise darauf, dass im Zusammenhang mit dieser fachdidaktischen Auseinandersetzung um kompensatorische Maßnahmen, die zu dieser Zeit bereits in der allgemeinen Erziehungswissenschaft einsetzende Diskussion um stigmatisierende und ausgrenzende Implikationen solcher Ansätze rezipiert wurde (vgl. 2.3), finden sich in der Literatur nicht.

Auch Glumpler sieht in dieser „verhaltenen“ und wenig reflektierten Kritik ein Indiz „für die fehlende Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis des Grundschulunterrichts mit mehrsprachigen und multikulturellen Lerngruppen“ (Glumpler 1992c, S. 201).

Sachunterricht für Ausländerkinder war also bis in die 1980er Jahre hinein „in erster Linie Sprachunterricht und kompensatorischer Kulturunterricht, der auf separate national-homogene oder multinationale Lerngruppen abzustimmen war“ (Glumpler 1996b, S. 28). Ungeachtet der immensen Kritik, der sich „ausländerpädagogische“ Konzeptionen zu dieser Zeit bereits in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ausgesetzt sahen, erschöpften sich die Maßnahmen, die die Sachunterrichtsdidaktik angesichts der kulturellen Pluralisierung der Schüler traf, in der Konzeption kompensatorischer, zielgruppenspezifischer didaktischer Entwürfe. Sachunterrichtsdidaktische Konzeptionen hantierten weiterhin mit Zivilisationsdifferenzen zwischen Okzident und Orient, zwischen Tradition und Moderne und antizipierten kulturdeterministisch die herkunftskulturellen Voraussetzungen der Kinder als defizitär.²⁵

3.2.3 Sachunterricht über „Ausländerthemen“ – Versuche das „Fremde“ eindeutig zu machen

Nach einer ersten Phase der Sachunterrichts-Reform mit der Dominanz naturwissenschaftlich-technischer Inhalte in der fachdidaktischen Diskussion, wurden Anfang der 1970er Jahre, Hänsel datiert diesen „Umbruch“ in der fachdidaktischen Diskussion um das Jahr 1973, zunehmend auch sozialwissenschaftliche Aspekte des Sachunterrichts fokussiert (vgl. Hänsel 1980, S. 53 f.).

In diesem Kontext entwickelte die Fachdidaktik als Pendant zu dem dargestellten kompensatorischen Kultur- und Sprachunterricht für Migrantenkinder, erste Konzeptionen für einen „Sachunterricht über Ausländerthemen“, der überwiegend an deutsche Kinder adressiert war (vgl. Glumpler 1996b, S. 28). Sowohl auf curricularer Ebene, als auch in Lehr- und Unterrichtsmaterialien wurde erstmals auf das Phänomen

²⁵ Vgl. das oben angeführte Zitat von Steindl (1982) sowie die zitierten Anmerkungen des wissenschaftlichen Beirats und der Redaktion von Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe.

Migration und speziell auf die Anwesenheit ausländischer Kinder in der Bundesrepublik eingegangen.²⁶

Retrospektiv lassen sich dabei charakteristische Bearbeitungsmuster ausmachen, mit denen die Fachdidaktik das „Problem“ aufgriff: als fachwissenschaftlich zu bearbeitendes Phänomen und als soziales.

Als ein fachwissenschaftlich zu bearbeitendes Phänomen wurden die Migration und die damit einhergehende kulturelle Pluralisierung von Seiten der Fachdidaktik unter geographischen, kulturellen und ökonomischen Aspekten thematisiert. Die Didaktik konzipierte Text- und Bildmaterialien für den Sachunterricht mit Informationen über die Herkunftsländer, Herkunftskulturen, das Leben der Migranten in Deutschland und z.T. auch mit Hintergrundinformationen über Gründe, Umstände und Motive der Arbeitsmigration (vgl. Kiper 1985; 1987a; Ittermann 1988).²⁷

Solche Konzeptionen waren von der Intention getragen, über die Herkunftsländer und die Herkunftskulturen aufzuklären und zielten darauf, durch Sachinformationen Verständnis bei deutschen Kindern für die neuen Mitschüler zu erwecken. Mit „ethnologischem Blick“ versuchte man, das „Fremde“ eindeutig zu machen.

Im Bemühen um die Erhellung der Lebenssituation der Migrantenkinder bzw. ihrer Orientierungs- und Verhaltensmuster sowie der schulischen und außerschulischen Bedingungen in den Herkunftsländern übernahm die Sachunterrichtsdidaktik ein auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft in „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen prominentes Muster mit kultureller Heterogenität umzugehen (vgl. 2.2). Diesem Bearbeitungsmuster, so wurde bereits im vorangehenden Kapitel der Arbeit verdeutlicht, liegt ein homolithisches, deterministisches, statisches und lediglich an oberflächlichen Phänomenen orientiertes Verständnis von Kultur zugrunde (vgl. 2.2).

Die didaktisch für PrimarschülerInnen aufbereiteten Informationen beschränkten sich so auch i.d.R. auf folkloristische und touristische Aspekte bzw. auf Aspekte des alltäglichen Lebens in verschiedenen Ländern, denen man für GrundschülerInnen besondere Relevanz zuschrieb (z.B. Lieder und Tänze, Spiele, Nahrung, Zusammenleben, Familie, Wohnraum, etc.).²⁸

²⁶ Vgl. für eine Übersicht über erste curriculare Entwürfe, die das Phänomen Migration berücksichtigen u.a.: Glumpler 1996b, S. 53, Kiper 1987a sowie ausschließlich für Nordrhein-Westfalen Ittermann 1988. Eine Übersicht über die Thematisierung des Phänomens Migration in Lehr- und Unterrichtswerken liefern u.a.: Kiper 1985, S. 269 f.; 1987b, S. 324f.; Glumpler 1996b, S. 40f., sowie für Sachunterrichtsbücher in Nordrhein-Westfalen Ittermann 1988.

²⁷ Überwiegend wird dabei laut Kiper eine Perspektive entwickelt, die Ausländer als verantwortlich für ihre Probleme aufgreift (vgl. Kiper 1989, S. 170).

²⁸ Dies lässt sich exemplarisch anhand der theoretischen Begründung, des von Schmitt 1976 vorgelegten Entwurfs für eine „Soziale Erziehung in der Grundschule“ zeigen, einem der ersten professionell gestalteten Angebote für die Schulpraxis, das Unterrichtseinheiten zum Thema „ausländische Kinder und Familien“ zusammenfasste (vgl. Schmitt 1976). Schmitt begründet dort die inhaltliche Ausgestaltung seines Konzepts mit dem Prinzip der „sozialen Nähe“: „Dieses Prinzip hat gleichsam die Funktion eines Filters: Zugelassen werden nur Informationen, Erlebnisse und Probleme, die in den konkreten gegenwarts- und raumnahen Lebensbezügen unserer Kinder verankert sind. Alles Fremdländisch-Unverständliche, Historisch- bzw. Räumlich-Ferne und Abstrakt-Allgemeine wird vermieden; im Vordergrund des Geschehens und der Betrachtung steht für die Kinder immer die Ähnlichkeit der sozialen Verhältnisse mit denen des eigenen Erfahrungsraums.“ (vgl. ebd., S. 218) Deutlich wird hier, dass dieses Bearbeitungsmuster, das i.d.R. durch „Aufklärung“ Verständnis für die „fremden Mitschüler“ bei den deutschen Kindern evozieren sollte, zumeist von vornherein einer „Zensur“

In diesem Zusammenhang von der Sachunterrichtsdidaktik entwickelte Materialien intendierten offensichtlich über historisch und kulturell verschieden ausgeprägte Phänomene aufzuklären, ontologisierten sie damit zugleich aber häufig zum „Wesen“ bestimmter Kulturen.

Besonders „brisant“ wird diese – einem solchen Zugang zu kultureller Pluralität grundsätzlich inhärente – Problematik in der Produktion von Unterrichtsmaterialien, durch das Bemühen um die Darstellung möglichst exemplarischer Aspekte mit weitreichender Relevanz. Glumpler spricht in diesem Zusammenhang gar von einem „Dilemma“, das sich für die Schulbuchproduktion im Zusammenhang mit „Ausländerthemen“, ergebe (vgl. Glumpler 1996b, S. 41). Schulbücher, so Glumpler, arbeiteten im Bemühen um Repräsentativität und Exemplarität vielfach mit der Präsentation von Modellfällen: Erwachsene und Kinder erscheinen in solchen Darstellungen nicht als Individuen, sondern repräsentieren paradigmatisch *die Migranten* und ihre Probleme.

Die modellhafte Repräsentation der Migranten in Unterrichtsmaterialien erfolgt dabei i.d.R., um MigrantInnen als solche zu kennzeichnen, mit typisierenden Zuschreibungen, die wiederkehrende Merkmale wie Haut- und Haarfarbe, Barttracht und Kopftuch etc. miteinander verknüpfen (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2000, S. 18). Zudem werden diese Zuschreibungen häufig mit polarisierenden Entgegensetzungen versehen wie modern/vormodern, eigene/fremde Kultur, wir (die Deutschen)/sie (die Migranten) (vgl. ebd.).

In Text und Bild werden so stereotype Vorstellungen von MigrantInnen reproduziert:

„die Männer als (schnauzbärtige) Industriearbeiter in untergeordneter Funktion oder als Facharbeiter auf dem Bau, die Frauen und Mütter modisch gekleidet und mitarbeitend; häufig zu finden sind die Motive türkischer Obst- und Gemüseladen, schlechte Wohnsituation mit der Tendenz zu Abschottung und/oder Ghattobildung“ (ebd., S. 22).

Auch die „türkische Familie“ wird häufig gemäß typisierender Merkmale, in denen zudem implizit eine Assimilationserwartung zum Ausdruck kommt, dargestellt: „Fusun Volkan, Nihat – oder wie die beispielhaft hervortretenden türkischen Kinder auch heißen – und ihre Eltern versuchen sich an die neue moderne Gesellschaft anzupassen“ (ebd., S. 23), lautet das hier bemühte Stereotyp.

Die Materialien repräsentieren die deutsche Gesellschaft mit einem Set von mit Fortschrittlichkeit und Modernität gleichzusetzenden Merkmalen: industrielle Produktions- und Arbeitsbedingungen, ausgebauter Dienstleistungssektor, großstädtische Wohnformen, relativ moderne Geschlechterrollenauffassungen/Frauenbild, Kleinfamilien, umfassendes Bildungssystem (vgl. ebd.).

Von den Herkunftsländern entwickeln die AutorInnen in den Materialien hingegen i.d.R. ein konträres Bild: „Die Beschreibungen der Herkunftsländer sind als direkte Negation zu lesen“ (ebd.). Die sachunterrichtlichen Materialien repräsentieren die – durch das Bemühen um exemplarische Inhalte zumeist mit der Türkei gleichgesetzten –

unterlag, die jegliche Irritation, jegliches Unverständnis vermied. Nur solche Aspekte des Fremden wurden thematisiert, die als anschlussfähig an die vermeintlichen Erfahrungen der deutschen Kinder galten.

Herkunftsländer²⁹ „stereotyp, pauschalisierend und vor allem hierarchisierend als vormodern im Sinne von rückständig“ (ebd.). So wird das Leben in den Herkunftsländern häufig kontrastiv über die „Metapher“ „türkisches Dorf“ eingeführt: Landwirtschaftliche sowie vor- und frühindustrielle Produktionsweisen, Großfamilien, ein wenn überhaupt nur rudimentär vorhandenes Bildungswesen und die, durch die häufige Abbildung von Minaretten und Moscheen symbolisierte, große öffentliche Bedeutung der Religiosität, prägen das Bild der Fremde. Die Darstellungen aus den Herkunftsländern werden zumeist durch den Hinweis begleitet, es handle sich dabei um die „Heimat“ der ausländischen Schüler (vgl. ebd.).

Prominent waren in diesem fachwissenschaftlichen Bearbeitungsmuster neben dem beschriebenen Text- und Bildmaterial zudem didaktische Konzeptionen, die so angelegt waren, dass ausländische Kinder, Lehrer oder Eltern als „Experten“ über ihr Herkunftsland, ihre Kultur und „Heimat“ berichten sollen (vgl. Glumpler 1994c, S. 421). In Sachunterrichtsbüchern wurden z.B. Aufgaben gestellt, wie: „Laßt euch von türkischen Kindern von der ilkokul (= türkische Grundschule) erzählen“ (vgl. Gröschel 1983, S. 16-17, zitiert nach Glumpler 1996b, S. 43), oder man forderte ausländische Kinder dazu auf, „typische“ Gegenstände aus ihrer Heimat mit in den Unterricht zu bringen. Solche Aufgabenstellungen strukturieren die soziale Situation im Klassenzimmer. Sie weisen Migrantenkindern und deutschen Kindern ganz unterschiedliche soziale Positionen zu. Migrantenkinder werden hier zum Objekt der Befragung durch ihre deutschen Mitschüler: „Die einen fragen, die anderen dürfen aus ihrem (Privat-)leben antworten.“ (Höhne/Kunz/Radtke 2000, S. 20)

Neben den dargestellten fachwissenschaftlichen Bearbeitungsmustern, griff die Sachunterrichtsdidaktik das Phänomen der kulturellen Pluralisierung auch als „soziales Problem“ auf. Charakteristisch für diese Zugangsweise war, das Leben der MigrantInnen in Deutschland pauschalisierend als problematisch zu erachten. Mit unterschiedlichen Szenarien, in denen man – so lässt sich retrospektiv sagen – MigrantInnen zu bemitleidenswerten Fremden stigmatisierte, die auf die Hilfe und das Verständnis einheimischer Kinder und Erwachsener angewiesen sind, warb man um Toleranz und Verständnis.³⁰ Diese Zugangsweise führte dazu, dass MigrantInnen in Schulbüchern häufig unter Überschriften wie „Vorurteile“ oder in Kapiteln thematisiert wurden, in denen soziale Probleme behandelt wurden: „„Behinderte“, „Migranten“ oder andere soziale Randgruppen werden nicht selten gemeinsam in einem Abschnitt durchgenommen.“ (ebd.)

An die Beschreibung der hilflosen Situation der MigrantInnen in der Bundesrepublik schlossen sich i.d.R. Reflexionen über mögliche Abhilfe an, die deutsche Kinder als überlegen, helfend und betreuend darstellten.³¹

²⁹ „Leben in der Türkei“ und „Leben der Türken in der Bundesrepublik“ waren die am häufigsten bearbeiteten Themen. Andere Kulturen und Lebensformen wurden hingegen selten thematisiert (vgl. Glumpler 1992c, S. 203).

³⁰ Häufig findet man in Sachunterrichtsmaterialien das Bild eines vereinzelt und hilflosen ausländischen Kindes, das allein, völlig isoliert, ohne deutsche Sprachkenntnisse einer deutschen Umwelt gegenübersteht (vgl. Kiper 1989, S. 173).

³¹ Häufig wird den Kindern dabei wenig Spielraum für das Antizipieren eigener Handlungsmöglichkeiten gelassen. Der Duktus solcher Konzeption ist i.d.R. eher restriktiv und gleicht einer Handlungsanweisung.

Die beschriebenen thematischen Subsumtionen, sowie die kontrastive Beschreibung der Majoritätsangehörigen schrieben erneut ein Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit fest, dass durch die Darstellungsformen keineswegs in Frage gestellt oder überwunden, sondern allenfalls durch Mitleid überformt wurde (vgl. Höhne/kunz/Radtke 2000, S. 20): MigrantInnen und ihre Lebenssituation in Deutschland, wurden hier zum Medium, man könnte gar sagen zum „Objekt“, sozialen Lernens.³²

Beide angeführten Bearbeitungsmuster lassen sich m.E. exemplarisch gut anhand einer Lehrplananalyse von Kiper aufzeigen. Kiper ging im Rahmen einer Analyse des bayrischen Lehrplans von 1981 der Frage nach, inwieweit die Anwesenheit von Minoritätenkindern in deutschen Schulen auf curricularer Ebene konzeptuell berücksichtigt wird (vgl. Kiper 1987a, S. 88). In einer Erörterung zu „Grundformen des Miteinanderlebens in der Schule“ wird dort ausgeführt:

„In konkreten Lebenssituationen im Schulalltag aufzeigen, daß wir füreinander verantwortlich sind, z.B. Annehmen von neuen Mitschülern, Ausländerkindern, [...] Anbahnen der Einstellung Mitschüler in ihrem Anderssein gelten zu lassen, z.B. ausländische Kinder [...]“ (ebd.)

Hier werden Charakteristika des Bearbeitungsmusters, das Migration als soziales Problem aufgreift, eindrücklich deutlich: Die Situation ausländischer Kinder wird aufgrund ihrer „Andersartigkeit“ als problematisch antizipiert und die Richtlinien fordern dazu auf, bei den Angehörigen der Majorität auf Toleranz und Verständnis hinzuwirken. In den weiteren Ausführungen finden sich noch Konkretisierungen, wie dieses Lernziel umzusetzen sei: Es wird dazu aufgerufen, „Helferdienste in der Klasse zu organisieren, z.B. Hausaufgabenbetreuung für ausländische Kinder [...]“ (ebd.). Weitere Möglichkeiten, um ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“ unter den Schülern herbeizuführen, werden mit den Anregungen „einem kranken Mitschüler schreiben; einen ausländischen Schüler zum Geburtstag einladen; mit einem behinderten Kind spielen oder lernen“ (ebd.) benannt. Hier werden besonders die bereits oben beschriebenen stigmatisierenden Züge des Bearbeitungsmusters offenbar: Ausländische Kinder fungieren lediglich als *Medium* sozialen Lernens und werden als vergleichbar mit Kranken und Behinderten dargestellt. Adressat dieser curricularen Ausführungen sind die deutschen Kinder, die Verständnis und Toleranz am „Objekt“ des bemitleidenswerten, hilflosen Fremden lernen sollen.³³

Auch das zweite Bearbeitungsmuster, das kulturelle Pluralität zum Anlass nimmt um über fremde Kulturen „fachwissenschaftlich“ aufzuklären, ging in den bayrischen Lehrplan ein. Das Lernziel „Einblick in die Lebensweise ausländischer Familien“ ist im Lehrplan curricular verankert (vgl. Kiper 1987a, S. 88). Die Kinder sollen anhand von „Kleidung und Ernährung, Religion, Festen und Gebräuchen“ Informationen über

Darin drückt sich ein m.E. höchst problematisches Verständnis aus, wonach Toleranz und Akzeptanz sich, um es zugespitzt zu formulieren, „verordnen“ oder zumindest „einüben“ ließen, vgl. hierzu die Ausführungen von Böttger/Schack, die dies im Rahmen einer Lehrplananalyse zeigen (Böttger/Schack 1996, S. 255 ff.).

³² Diesem Bearbeitungsmuster folgte u.a. eines der ersten für die Unterrichtspraxis aufbereiteten und evaluierten Konzepte zum gemeinsamen Sachunterricht mit deutschen und ausländischen Kindern „Szenen zu einem sozialen Lernfeld“ von Erich Renner (vgl. Renner 1982).

³³ Charakteristisch für dieses Bearbeitungsmuster ist die Thematisierung der ausländischen Kinder im Zusammenhang mit sozialen Randgruppen, oder Menschen in Problemlagen.

fremde Kulturen gewinnen (vgl. ebd.). Die Ausführungen zeugen eindrücklich von den oben bereits angesprochenen Problemen, die dieser Zugangsweise zu Eigen waren: Es werden sehr oberflächlich, ausschließlich solche kulturellen Phänomene thematisiert, denen man für PrimarschülerInnen Relevanz zuschreibt. Im Zusammenhang mit diesem Lernziel werden auch im bayrischen Lehrplan die ausländischen Kinder als „Experten“ für „ihre Kultur“ instrumentalisiert: Sie sollen Gegenstände, Bilder oder Trachten aus „ihrer“ Heimat mitbringen und den deutschen Kindern für Fragen über „Sitten und Bräuche ihrer Heimat“ zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht erneut den folkloristischen und touristischen Fokus, der solchen Unterfangen, über die „Fremden“ und ihre Lebensweisen aufzuklären, zugrunde lag.³⁴

Diese Zugangsweisen zum Phänomen der Migration blieben in sachunterrichtsdidaktischen Überlegungen, Unterrichtsmaterialien und auf curricularer Ebene z.T. bis in die Gegenwart hinein präsent.³⁵

3.2.4 Eine erste Phase der Revision – fachdidaktische Kritik an ausländerpädagogischen Konzepten

Ende der 1980er Jahre tragen einzelne FachdidaktikerInnen, die versuchen in Unterrichts- und Lehrplananalysen die fachdidaktischen Zugänge zum Phänomen der Migration aufzuarbeiten, erstmals Kritik an den skizzierten Ansätzen vor (vgl. Kiper 1985; 1987a; 1987b, S. 306 f.; 1989; Ittermann 1988).

Kiper etwa konstatiert 1987 im Rahmen einer solchen Analyse, dass der Tenor, in dem ausländische Kinder bis dato zum Thema im Rahmen des Sachunterrichts werden, fragwürdig sei. Sie würden wahrgenommen „als Belastung, als Hilfsbedürftige, als sozial Schwache, als erfolglose Schüler und als Repräsentanten der ‚Dritten Welt‘“ (Kiper 1987b, S. 342).

Vor allem Glumpler und Kiper wiesen auf die Gefahr der Verfestigung und Produktion von Stereotypen und Vorurteilen hin, die solche Zugangsweisen durch ihre diskriminierenden Zuschreibungen bergen und mahnten an, dass diese nicht realitätsadäquat seien (vgl. Kiper 1987b, S. 306 f.; 1989; Glumpler 1994c; 1996b).

³⁴ Es muss allerdings eingeräumt werden, dass in Bayern auch im Hinblick auf die „eigene bayrische Kultur“ Festen, Bräuchen, Religion, Trachten sowie Gegenständen der Volkskunst in den Rahmenrichtlinien große Bedeutung zugesprochen wird.

³⁵ Gar in dem 2002 erschienen „Perspektivrahmen Sachunterricht“, einem Positionspapier, das die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts veröffentlichte, finden sich in einer Aufzählung der unter einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive zu *vermittelnden* Kompetenzen folgende Ausführungen, die stark an die oben beschriebenen Bearbeitungsmuster erinnern: „Kulturelle und physische Verschiedenheit als Bereicherung des Zusammenlebens oder als individuelle Einschränkung, als Ursache für Gruppenbildung oder Ausgrenzung wahrnehmen und zwar: am Beispiel verschiedener Geschlechter, Generationen, Ethnien körperlicher Merkmale; in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung.“ (GDSU 2002, S.11) Unter inhalts- und verfahrensbezogenen Beispielen finden sich dann noch folgende Empfehlungen zur Konkretisierung dieses Themenfelds der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive: „[...] gegenseitige Einführung von Kindern in multiethnischen Klassen (oder Schulen oder Gemeinden) in ‚fremde‘ Feste und Bräuche sowie die Reflexion ihrer Bedeutung (ggf. unter Beteiligung von ausländischen Gästen)“; „Kennenlernen der Tagesabläufe, Wohnsituationen, Familienstrukturen, Wirtschaftsweisen von Kindern in anderen Ländern als Zugang zu Verschiedenheit sowie zum Erkennen von Verbindungen (z.B. über bei uns konsumierte Produkte aus anderen Ländern)“ (ebd.).

Im Hinblick auf das fachwissenschaftliche Bearbeitungsmuster wurde kritisiert, dass es lediglich punktuell in Materialien und Curricula zum Sachunterricht eingegangen sei und sich weite Teile der Fachdidaktik gegenüber Fragen der kulturellen Pluralisierung nach wie vor als ignorant erwiesen (vgl. Ittermann 1988; Kiper 1985; 1987a; 1987b).

Kiper resümiert, dass der Sachunterricht sich weiterhin ausschließlich an deutsche Kinder richte und damit monokulturell bleibe (vgl. Kiper 1987b, S. 342). Als erste Autorin fordert sie stattdessen eine konzeptuelle Neuorientierung des Sachunterrichts angesichts der kulturellen Pluralisierung ein und formuliert damit einen Anspruch, der bis heute nicht nachhaltig eingelöst wurde.

Diese Verweise verdeutlichen, dass die kritische Auseinandersetzung mit den oben beschriebenen Zugangsweisen in der Sachunterrichtsdidaktik vor allem von einzelnen FachdidaktikerInnen getragen wurde. Die Diskussion, die sich in den 1980er Jahren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft um solche Zugangsweisen zum Phänomen der kulturellen Pluralisierung in der Kritik an der „Ausländerpädagogik“ entzündete (vgl. 2.3), wurde in diesem Zusammenhang von der Fachdidaktik nur teilweise aufgegriffen. Bemerkenswert erscheint vor allem, dass die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft rege geführte Diskussion um den Kulturbegriff, der solchen „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen zugrunde liegt, offensichtlich gänzlich an der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion vorbeiging. Im Zusammenhang mit der Kritik an der Thematisierung des Phänomens auf curricularer Ebene, wie in Materialien für den Sachunterricht, finden sich keine Anmerkungen, die das darin zum Ausdruck kommende homogene, statische, lediglich an oberflächlichen Phänomenen orientierte Verständnis von Kultur explizit hinterfragen. Auch der den kompensatorischen Konzepten zugrunde liegende Kulturdeterminismus sowie die Zieldimension dieser Ansätze, die möglichst schnelle Assimilation der Migrantenkinder an die bestehende Praxis, wurden nicht zum Gegenstand kritischer Reflexionen.

Die vorangehenden Ausführungen zeigten, dass die Fachdidaktik sowohl mit den kompensatorischen Bemühungen, die an ausländische Kinder adressiert waren, wie auch mit den als Pendant für deutsche Kinder entwickelten Konzeptionen, die „Ausländerthemen“ aufgriffen, Bearbeitungsmuster aus der „Ausländerpädagogik“ in die Sachunterrichtsdidaktik transponierte. Die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft formulierte Kritik an diesen Ansätzen rezipierte man im fachdidaktischen Diskurs dagegen nur sehr „verhalten“.

Dies könnte m.E. unter anderem in dem bereits charakterisierten Wissenschaftsverständnis begründet liegen, das die Sachunterrichtsdidaktik seit Anfang der 1970er Jahre prägte: Hänsel sieht die Fachdidaktik in dieser Zeit stark von einem objektivistischen Wissenschaftsverständnis, von einem Glauben an „immanente Sachstrukturen“ bzw. objektiv erfassbare logische Zusammenhänge geprägt (vgl. Hänsel 1980, S. 32f.).³⁶ Die „Ignoranz“ der Fachdidaktik gegenüber der in der Allgemeinen

³⁶ Hasse charakterisiert das Wissenschaftsverständnis der Fachdidaktik nach der Grundschulreform ebenso als objektivistisch und logozentristisch: „Im Geiste eines der Humanität entglittenen Wissenschaftsbegriffs wuchs die theoretische Voraussetzung für einen pädagogischen Machbarkeitswahn, in dessen fortschrittsverheißendem Namen die Lernzieleuphorie, der Glaube an die Programmierbarkeit des Lernens und die Verwissenschaftlichung des Unterrichts bildungspolitisch möglich wurden. [...] Die Schule verkam zu einem Tempel des ‚Logozentrismus‘.“ (Hasse 1993a, S. 34)

Erziehungswissenschaft sehr differenziert formulierten Kritik an der „Ausländerpädagogik“, könnte durch dieses Wissenschaftsverständnis forciert worden sein.³⁷

So spricht sogar Glumpler noch 1994 von der „sozialwissenschaftlich belegbaren objektiven Wahrheit“ (Glumpler 1994c, S. 418) über Migration. Offenbar herrscht(e) in der Fachdidaktik lange Zeit auch in bezug auf das Phänomen der Migration ein Weltbild vor, das dieses Phänomen als ein objektiv, mit wissenschaftlichen Methoden ergründbares, erscheinen ließ. Vor dem Hintergrund dieses Wissenschaftsverständnisses mögen die beschriebenen Bearbeitungsmuster wenig Anlass zur Kritik geboten haben. Die „türkische Kultur“ oder die „türkische Lebensweise“ erscheinen vor einem solchen Horizont vermutlich fast selbstverständlich als objektiv verhandelbare, mit wissenschaftlichen Methoden erschöpfend ergründbare Gegenstände.

Ein Indiz dafür könnte sein, dass man zwar in der Kritik an den fachdidaktischen Konzeptionen zum Teil beklagte, dass sie nicht angemessen die Situation der MigrantInnen in der Bundesrepublik repräsentierten, dies jedoch häufig mit dem Tenor tat, sie repräsentierten nicht die „aktuelle“ Situation der Migranten, sondern rekurrten, z.B. in Form des hilfsbedürftigen, ausgegrenzten „Seiteneinsteigers“, auf eine inzwischen „historische“ Situation (vgl. etwa Glumpler 1994c, S. 420). So beklagte man zwar, dass Migrantenkinder und auch die deutschen Kinder in diesen Materialien ihre Lebenssituation nicht angemessen repräsentiert finden, dass diese Materialien nicht ihre subjektiv wahrgenommene Realität spiegelten, stellte jedoch lange Zeit nicht grundsätzlich die Frage, ob ein solcher objektivistischer Zugang dem Phänomen angemessen ist (vgl. ebd., S. 421). Erst seit Ende der 1980er Jahre finden sich in der fachdidaktischen Literatur Hinweise darauf, dass es die ausländischen Kinder und Familien im Sinne eines objektiv verhandelbaren Unterrichtsgegenstandes, zu dem man sich angemessen kundig machen und im Anschluss daran kompetent referieren könne, nicht gibt (vgl. Glumpler 1996b, S. 57).

Seit dieser Zeit entwickelte die Fachdidaktik Konzeptionen, die einen modifizierten Zugang zu dem Phänomen intendieren. Einige benenne ich im folgenden Abschnitt.

3.3 Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand unter dem Primat der Lebensweltorientierung

Das Konzept der Wissenschaftsorientierung wurde im Laufe der 1970er Jahre zunehmend dahingehend kritisiert, sich nicht ausreichend an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Kinder zu orientieren. Der Begriff der „Lebenswelt“, ein zu dieser Zeit bereits im fachdidaktischen Diskurs tradierter Terminus (vgl. Glumpler 1992a, S. 514), schien eine geeignete Alternative zu den Auswüchsen einer stringenten

³⁷ Verwiesen sei an dieser Stelle auf Hasse, der das Weltbild, das basierend auf diesem Wissenschaftsverständnis im Hinblick auf den hier zur Debatte stehenden Gegenstand transportiert wurde, wie folgt konturiert: Es „[...] wurde eine sektorale Blindheit der Kinder gegenüber der Vielgestaltigkeit und Pluralität ihrer Welt festgeschrieben und unterstützt, denn sie lernten den analytischen Blick auf die Dinge der Welt, nicht offene, suchende und fragende Annäherung. Sie lernten schließlich eine schnelle Sicherheit im Umgang mit Wertfragen, nicht dagegen das schonende Ausharren an Grenzen des Neuen und Unbekannten.“ (Hasse 1993b, S. 8)

Wissenschaftsorientierung zu bieten und gewann in der fachdidaktischen Diskussion in den 1980er Jahren zunehmend an Bedeutung:³⁸ Die kindliche Lebenswelt wurde zu einer zentralen Größe, an die der Sachunterricht anzuschließen habe (vgl. Maurer 1985, S. 46).

In die fachdidaktische Diskussion um Erziehung und Migration brachten vor allem Glumpler und Kiper den Begriff der „Lebenswelt“ ein. Beide AutorInnen hatten sich seit Mitte der 1980er Jahre kritisch mit den bisherigen Zugangsweisen zum Phänomen der Migration in der Sachunterrichtsdidaktik auseinandergesetzt. Als Konsequenz aus dieser Kritik entwickelten sie Überlegungen, wie der Sachunterricht über die im vorangehenden Abschnitt dargestellten Zugänge hinaus, der Situation ausländischer Kinder gerecht werden könne.

In ihrer Aufarbeitung der bisherigen Konzeptionen hatten Kiper und Glumpler vor allem bemängelt, dass diese Versuche sich dem Phänomen zuzuwenden nicht ausreichend der Situation der betroffenen Kinder gerecht würden: Zum einen sahen sie die Situation der Migranten in Sachunterrichtsmaterialien nur unzulänglich repräsentiert (vgl. etwa Kiper 1987b, S. 306 f.), zum anderen zielte ihre Kritik darauf, dass die spezifischen Interessen, Erfahrungen und Vorkenntnisse ausländischer Kinder im Sachunterricht keine Berücksichtigung fänden (vgl. ebd., S. 360). Der Sachunterricht, so der Tenor dieser Einwände, wende sich nach wie vor ausschließlich an deutsche Kinder, bleibe im Hinblick auf die Auswahl seiner Lerninhalte und -methoden monokulturell (vgl. ebd., S. 342) und der sachunterrichtliche „Mainstream-Diskurs“ erweise sich gegenüber Fragen der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft als ignorant.

Durch Rekurs auf den Begriff der „Lebenswelt“ versprachen sich die AutorInnen, diese Missstände überwinden zu können. Denn der Terminus, sei „ein zeitlos konsensfähiges Unterrichtsprinzip des Sachunterrichts [...], das die vielfältigen Wechsel der pädagogischen, psychologischen und bildungspolitischen Positionen überdauert“ (Glumpler 1992a, S. 514) habe und einen konsensfähigen Bedeutungshof, nämlich „die Orientierung am lernenden Kind“ (ebd., S. 515) aufweise. Folglich erschien die „Lebenswelt“ mit diesem programmatischen Kern diesen DidaktikerInnen auch als eine geeignete Größe, um die spezifischen Erfahrungen, Kenntnisse und Interessen der ausländischen Kinder stärker als bislang in den Fokus fachdidaktischer Überlegungen zu rücken.

Der Terminus „Lebenswelt“ war dabei nach Auffassung der AutorInnen offenbar zu diesem Zeitpunkt innerhalb der fachdidaktischen Debatte so bewährt und unumstritten, dass er keiner weiteren Klärung bedurfte, denn eine explizite Fassung findet sich in keiner ihrer Schriften.³⁹ Vor allem die Ausführungen Glumplers lesen sich, als sei die

³⁸ Exemplarisch lässt sich diese Entwicklung etwa anhand des Berichts über „Tendenzen und Auffassungen zum Sachunterricht in der Grundschule“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1980 verdeutlichen. In deren Formulierungen ist das, die fachdidaktische Diskussion zu dieser Zeit dominierende Ringen, um eine Vermittlung der Ansprüche nach Wissenschaftlichkeit und Kindorientierung erkennbar. Die Termini „Lebenswelt“ und „Lebenswirklichkeit“ sind zentrale Größen dieser kultusministeriellen Konzeption des Faches (vgl. Maurer 1985, S. 45 f.).

³⁹ Rauterberg konnte im Rahmen einer Richtlinienanalyse aufzeigen, dass der Terminus auch auf curricularer Ebene nicht explizit gefasst wurde (vgl. Rauterberg 1998, S. 187). Seiner Auffassung nach zeugt diese begriffliche Unschärfe von der Unstrittigkeit des Konzepts im fachdidaktischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre: „Es scheint das Lebenswelt seit 1970 ein selbstverständlicher Begriff ist, der, weil er nicht umstritten ist,

Tradierung des Begriffs in der fachdidaktischen Diskussion alleine ausreichend als Garant für die Tragfähigkeit des Konzepts.

Die durch Glumpler positiv als Indiz für die Bewährtheit des Unterrichtsprinzips gedeutete „Zeitlosigkeit“ des Lebensweltbegriffs im fachdidaktischen Diskurs wird jedoch von anderen Fachdidaktikern, wie Egbert Daum, durchaus kritisch diskutiert. Einige Probleme, die nach Daums Auffassung mit dem fachdidaktischen Gebrauch des Lebensweltbegriffs in Verbindung stehen, skizziere ich im Folgenden. Ein umfassenderer Rekurs auf die fachdidaktische Diskussion um den Terminus eröffnet die Möglichkeit, Glumplers und Kipers lebensweltorientierte Konzepte zu einem „interkulturellen“ Lernen im Sachunterricht kritisch zu reflektieren.

3.3.1 Exkurs: Der Lebensweltbegriff im Sachunterricht – über Zeitlosigkeit, Unschärfen und Widersprüche

Der Lebensweltbegriff stellte seit den 1920er Jahren, als erstmals im Rahmen heimatkundlicher Konzeptionen auf den Begriff rekuriert wurde, nahezu ununterbrochen eine zentrale Größe im fachdidaktischen Diskurs dar (vgl. Glumpler 1992a). Diese durch Glumpler gewissermaßen als ein Indiz für die theoretische Bewährtheit des Konzepts gedeutete „Zeitlosigkeit“, ist für Daum Ausgangspunkt kritischer Reflexionen. Im Rahmen einer Analyse der Bedeutung und Historie des Begriffs im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts konstatiert er:

„Das Wort kommt in den meisten Spielarten der Heimatkunde vor, in den Richtlinien der nationalsozialistischen Zeit, auch wieder nach dem Zweiten Weltkrieg im elementaren Fachunterricht der 70er Jahre, im mehrperspektivischen Unterricht, selbst in der Heimatkunde der DDR und in fast allen zur Zeit gültigen Lehrplänen und Richtlinien für den Sachunterricht. Doch muss eine solche Stabilität über das Erstaunen hinaus nicht stutzig machen? Was taugt ein Begriff, wenn er betulichen Heimatkundlern, knallharten Fachvertretern sowie aufgeklärten Demokraten ebensoviel bedeutet hat, wie jenen Volksdemagogen und Menschenverächtern, die unter ‚lebensweltlicher‘ Prämisse eine unglaubliche Enteignung und Verachtung der Subjekte betrieben haben? Was leistet ein solcher Begriff im Hinblick auf Theorie- und Praxisprobleme im Sachunterricht? Wohl kaum etwas, wenn sich ein jeder weiterhin des Begriffs der Lebenswirklichkeit auf seine Weise bemächtigen und ihn je nach Gutdünken ummodellieren kann.“ (Daum 1998a, S. 47-48)⁴⁰

Die „Zeitlosigkeit“ des Konzepts ist für Daum also Ausdruck einer begrifflichen Unschärfe, eines nahezu willkürlichen, „inflationären Gebrauchs“ (Daum 1998a, S. 48) im fachdidaktischen Diskurs. Der Terminus werde unsystematisch und widersprüchlich verwendet oder seine Bedeutung bleibe in fachdidaktischen Schriften gänzlich unklar (vgl. ebd.). Leichtfertig gebrauchte Fachdidaktik ihn synonym mit der Bezeichnung „Lebenswirklichkeit“ und „die Erwartungen, die sich aus sachunterrichtlicher

auch nicht geklärt werden muß.“ (Rauterberg 1998, S. 187) Glumpler und Kipers Schriften können als exemplarisch für diesen „selbstverständlichen“ Gebrauch des Begriffs gelten. Zu fragen wäre m.E. allerdings an dieser Stelle, ob die begriffliche Unschärfe tatsächlich gewissermaßen Ausdruck der Unstrittigkeit des Konzepts ist, oder ob nicht gerade diese die „Zeitlosigkeit“ und „Unstrittigkeit“ des Lebensweltbegriffs im fachdidaktischen Diskurs bedingt hat. Denn ein Begriff, der nach Daum „je nach Gutdünken“ umgemodelt und dessen sich jeder „auf seine Weise“ bemächtigen kann (vgl. Daum 1998a, S.48), scheint geradezu prädestiniert dazu, sich in einem Diskurs trotz theoretischer Konzeptwechsel zu tradieren.

⁴⁰ Daum formuliert diese Kritik ausgehend von der Feststellung, dass im fachdidaktischen Diskurs die Begriffe Lebenswelt und Lebenswirklichkeit alternierend gebraucht werden.

Perspektive an diese Zauberwörter knüpfen“ (Daum 1998b, S. 169), überstiegen ein erträgliches Maß.

Einen konsensuellen Bedeutungshof der höchst heterogenen fachdidaktischen Zugriffe auf den Terminus der „Lebenswelt“, den Glumpler, wie oben bereits erwähnt, in der „Orientierung am lernenden Kind“ (Glumpler 1992a, S. 515) auszumachen glaubt, weist Daum in seinen Schriften nicht aus. Stattdessen unternimmt er Versuche, den Begriff theoretisch zu verorten und zeigt die Wurzeln des Begriffs in der Spätphilosophie Edmund Husserls sowie die Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen der Konzeption durch Luckmann, Habermas und Schütz auf. Ausgehend von diesen prominenten Definitionen des Begriffs entwickelt Daum eine dezidierte Kritik an der „Begriffsbeschädigung“, die der Terminus im fachdidaktischen Diskurs erlitten habe. Er stünde in pädagogischen Kontexten, zumeist lediglich diffus, für eine wie auch immer geartete „Orientierung am Leben“ (Daum 1999, S. 78) bzw. habe im sachunterrichtlichen Diskurs gar in manchen Fällen schlicht den Heimatbegriff ersetzt.⁴¹

Häufig gebrauche man ihn irrtümlicherweise in dem Glauben „konkret zu werden“, mit der Intention fachdidaktische Überlegungen unmittelbar ausgehend vom „prallen Leben“ – zumeist mit dem Terminus der „kindlichen Lebenswelt“ gar dem „prallen“ Leben, das man als Erwachsener den Kindern zuschreibt – anzustellen (vgl. Daum 1998a, S. 48). Unbeachtet bliebe dabei, dass der Begriff in seiner ursprünglichen Bedeutung das „Konkrete aus abstraktester Perspektive und auf abstraktester Ebene“ (Daum 1998a, S. 48) bezeichne und eben gerade nicht aus dem alltäglichen Leben gegriffen sei. Im Glauben konkret zu werden, wenn man von „Lebenswelt“ spricht, würde so im sachunterrichtlichen Diskurs permanent auf trivialer Ebene die objektsprachliche mit der metasprachlichen Ebene verwechselt: „Wer Lebenswelt sagt, spricht tatsächlich über *Sprache*, glaubt aber nicht selten irrigerweise über eine *Sache* zu reden, wenn er nicht gar das Gefühl hat, in die *Wirklichkeit* selbst einzutauchen.“ (ebd., Hervorhebungen im Original) Problematisch daran sei insbesondere, dass man in dem fälschlichen Glauben konkret zu werden, vielmehr abhebe bzw. auf einen metasprachlichen Kontext verweise. Dieser wiederum sei dann jedoch selten durchschaubar und nachvollziehbar, da unreflektiert auf ihn rekurriert werde (vgl. ebd.).

Daum plädiert angesichts dieser Problemlage für eine methodologische Grundlegung des Begriffs in Anlehnung an Husserl (vgl. Daum 1998a, S. 48 f.; 1999, S. 78 f).⁴² Der Husserlsche Lebensweltbegriff berge vor allem zwei fruchtbare Elemente für fachdidaktische Überlegungen: einen gesellschaftskritischen Ansatz und eine spezifische Subjektreferenz (vgl. Daum 1998a, S. 50).

Die gesellschaftskritische Dimension weise der Begriff auf, da Husserl ihn im Kontext seiner umfassenden Kritik an einem naturwissenschaftlichen Reduktionismus

⁴¹ Daum verweist hier etwa auf eine Einführung zur Didaktik des Sachunterrichts von Kaiser, in der sie postuliert, der Heimatbegriff könne im modernen Sachunterricht umstandslos durch den Lebensweltbegriff ersetzt werden (vgl. Daum 1999, S. 79). Eine ähnliche Fassung des Begriffs findet sich etwa auch bei Köhnlein, der stets von der „heimatlichen Lebenswelt“ spricht und die Größen „Kind“ und „Heimat“ als lebensweltliche Dimension des Sachunterrichts bezeichnet (vgl. Köhnlein 1996, S. 50).

⁴² Auch Maurer hat in seinen fachdidaktischen Schriften auf den Husserlschen Lebensweltbegriff rekurriert (vgl. Maurer 1985).

prägte, der die Berührungen des Menschen zur Welt entsinnlichte, da er „außer- und vorwissenschaftliche Erfahrungen“ bzw. jegliche originären sinnstiftenden Leistungen des Subjekts entwertete (vgl. Daum 1999, S. 79). Von diesen objektivistischen Zugriffen auf Welt unterscheidet Husserl „lebensweltliche“ Erfahrungen als die Auseinandersetzung mit der Welt in einer mehr oder weniger naiven Geradehin-Einstellung: Sich in der Lebenswelt zu bewegen, heiße unter Rekurs auf Husserl, „Dinge in unmittelbarer Anschauung zu haben, in der ganzen Fülle ihrer wahrnehmbaren Eigenschaften“ (Daum 1998a, S. 50).

Da Lebenswelt nach Husserl nicht aus sich selbst heraus existiert, sondern stets nur durch ein Bewusstsein, das Lebenswelt hervorbringt, weise Husserls Lebensweltbegriff zudem eine spezifische Subjektreferenz auf (vgl. ebd.). „Lebenswelt“ beschreibe demnach keine allumfassende Wirklichkeit, nicht die Welt in der wir oder unsere Kinder leben, sondern ein Korrelat aus Bewusstseinsakten.

Diese spezifische Subjektreferenz, die der Lebensweltbegriff in seinen unterschiedlichen Fassungen (etwa bei Luhmann, Schütz, Habermas) (vgl. Daum 1998a, S. 48 f.) impliziere, markiert für Daum so auch die Bedingung für die „Mindestgebrauchsregel“ des Terminus, „daß derjenige, der von Lebenswelt spricht, damit eine subjektive Perspektive meint, für die diese Welt Lebenswelt ist“ (ebd., S. 49).

Dass der Begriff im fachdidaktischen Diskurs häufig allerdings jenseits dieser „Mindestgebrauchsregel“ Verwendung findet, wurde oben bereits mit Verweis auf Didaktiker, die diesen Begriff in „modernen“ Sachunterrichtskonzeptionen schlicht mit dem Heimatbegriff gleichsetzen, verdeutlicht. Wie im Kontext der Diskussion um Erziehung und Migration auf den Terminus zugegriffen wurde, wird im Folgenden vor diesem theoretischen Horizont aufgezeigt.

3.3.2 Der Lebensweltbegriff im Horizont der fachdidaktischen Debatte um

Erziehung und Migration – Anleihen aus der Interkulturellen Pädagogik

Exemplarisch lässt sich der Einzug des Lebensweltbegriffs in die fachdidaktische Debatte um Erziehung und Migration anhand der umfassendsten in diesem Kontext publizierten Schrift von Kiper darstellen (Kiper 1987b). Kipers Arbeit hat zwei Schwerpunkte: Zum einen intendiert sie mit Hilfe von 17 Fallstudien, die „Alltagstheorien“ türkischer Kinder zu rekonstruieren. Sie zielt damit nach eigenem Bekunden darauf, die „Kind-Umwelt-Beziehung“ der Kinder und ihre „Lebenswelt“ differenziert abzubilden (vgl. ebd., S. 32). In einem zweiten Schritt analysiert Kiper ausgehend von der knappen Feststellung, dass das Prinzip der „Lebensweltorientierung“ in aktuellen sachunterrichtlichen Konzeptionen an Bedeutung gewonnen habe, sachunterrichtsdidaktische Materialien unter dem Aspekt, inwieweit sie die Anwesenheit von Migrantenkindern im Allgemeinen sowie die spezifischen lebensweltlichen Erfahrungen türkischer Kinder berücksichtigen. Ausgehend von den Ergebnissen der Fallstudien und der Analyse der fachdidaktischen Materialien entwickelt sie sodann Vorschläge für eine Verbesserung des Sachunterrichts mit ausländischen Kindern in Ausländerballungsgebieten.

Bereits diese kurze Skizze des empirischen Vorgehens von Kiper macht vor dem Horizont der unter Rekurs auf Daum knapp explizierten Dimensionen des Lebensweltbegriffs stutzig. Verschließt sich „Lebenswelt“ als ein Korrelat von

Bewusstseinsakten nicht einem empirischen Zugriff? Ist es folglich nicht ein höchst problematisches Unterfangen, die „Lebenswelt“, in diesem Falle die „Lebenswelt“ türkischer Kinder, empirisch abbilden zu wollen?

Ungeachtet dieser Fragen erscheint zumindest der zweite Teil der Arbeit problematisch, in dem Kiper auf Basis ihrer empirischen „Lebensweltanalysen“ Überlegungen für eine Verbesserung des Sachunterrichts in Ausländerballungsgebieten anstellt, wenn man Daums Verweis auf die spezifische Subjektreferenz des Begriffs einbezieht. Die Rede von „der Lebenswelt“ türkischer Kinder und verallgemeinernde Schlüsse, wie „die in den Sachunterrichtsbüchern abgebildete Realität entspricht kaum der Lebenswelt, wie sie von Migrantenkindern in Ausländerballungsgebieten erfahren wird“ (ebd., S. 353) oder „die Sicht der Kinder ist konträr zu der in den Materialien entwickelten“ (ebd., S. 348), erweisen sich vor diesem Horizont als problematisch.⁴³

Kipers Vorgehen bietet zudem Anlass zur Kritik, da sie an anderen Stellen der Arbeit durchaus nachdrücklich betont, es gehe ihr in ihren Fallanalysen um die „Subjektivität eines jeden Migrantenkindes, um das was einzig ist“ (ebd., S. 2). Unklar bleibt, wie Kiper diese subjektive Ebene, wenn diese überhaupt empirisch zu erfassen ist, mit den – sehr allgemeinen – fachdidaktischen Überlegungen im letzten Teil der Arbeit induktiv vermittelt.

Begründet liegen mag diese Problematik der Arbeit unter anderem darin, dass Kiper den Lebensweltbegriff nicht explizit fasst, der eigentlich die „Brücke“ zwischen ihrer empirischen Fallanalyse und den fachdidaktischen Überlegungen schlagen soll.

Zum einen reflektiert Kiper den fachdidaktischen Gebrauch des Terminus nicht umfassend. In bezug auf den fachdidaktischen Diskurs merkt sie lediglich an, dass im Zusammenhang mit der Kritik an der fachorientierten Curriculumtheorie hervorgehoben worden sei, dass diese „keinen Beitrag leiste zur Analyse der Lebenssituation von Kindern und ihnen keine Hilfe biete bei deren Bewältigung“ (ebd., S. 32). In diesem Zusammenhang sei die Fachdidaktik, so Kipers Argumentation, auf den Mangel an Lebensweltanalysen für Kinder im Grundschulalter aufmerksam geworden und die Arbeitsgruppe „Sachunterricht Lehrerbildung“ betrachte die „Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes“ folglich als zentrale Aufgabe des Sachunterrichts (vgl. ebd.). Weiter verweist sie unter Rekurs auf Einsiedler darauf, dass der Sachunterricht mit dem „Lebenssituations- und Lebensweltansatz“ eine Hinwendung zu „Alltagsproblemen“ der Kinder vollzogen habe (vgl. ebd.). Was dabei in sachunterrichtsdidaktischen Konzeptionen unter „Lebensweltorientierung“ verstanden wird bzw. insbesondere wie dieser Terminus im Rahmen ihrer Arbeit zu verstehen ist, bleibt dabei weitgehend offen.

Zum anderen verweist Kiper auch nicht auf andere, außerhalb des fachdidaktischen Diskurses geprägte Definitionen des Begriffs.

⁴³ Rauterberg bezweifelt unter Rekurs auf konstruktivistische Rahmentheorien die Möglichkeit eines empirischen Zugriffs auf die „kindliche Lebenswelt“: „Die konstruktivistischen Ansätze der letzten Jahre machen den Versuch, sich der Erlebenswelt anzunähern nicht einfacher: Die Hoffnung auf eine Möglichkeit der induktiven Erweiterung von Einzeluntersuchungen auf größere Gruppen von Kindern wird dazu von Individualisierungstendenzen und zunehmend großen sozialen Differenzen ernüchtert.“ (Rauterberg 1998, S. 191) Unter Rekurs auf von Glasersfeld postuliert Rauterberg gar die gänzliche theoretische „Unmöglichkeit die Erlebenswelt eines anderen zu erfassen“. (ebd.)

Gewissermaßen legt ihre Arbeit folglich lediglich die Lesart nahe, ihre Fallanalysen als „Operationalisierung“ des Terminus zu deuten; führt Kiper doch auch im Rahmen ihrer methodologischen Grundlegung der Arbeit aus, dass der von ihr aufgegriffene sozialökologische Ansatz Bronfenbrenners dazu geeignet sei, „die Kind-Umwelt-Beziehung und die Lebenswelt von Kindern differenziert zu fassen“ (ebd.). So zieht Kiper in ihren Fallanalysen denn auch diesen sozialisationstheoretischen Ansatz heran, um die „entwicklungsbedeutsamen“ Aspekte der Umwelt der türkischen Migrantenkinder, „ihre unmittelbar situativen, sozialen und räumlichen Umweltkonstellationen abzubilden“ (ebd., S. 35).

Doch auch ihr methodologisches Vorgehen birgt Probleme: Neben Bronfenbrenners Theorie bedient sich Kiper unterschiedlicher interpretativer Verfahren um das im Rahmen ihrer Fallstudien erhobene Datenmaterial⁴⁴ zu analysieren. Sie kombiniert dabei Verfahren der psychologischen Hermeneutik⁴⁵ mit Verfahren der interpretativen Soziologie⁴⁶.

Damit wird deutlich, dass Kiper in ihrem Gebrauch und ihrer Operationalisierung des „Lebensweltbegriffs“ zumindest zwei Bedeutungshöfe vermengt:

Zum einen möchte sie mit Bronfenbrenners Ansatz die entwicklungsbedeutsamen spezifischen „Umweltkonstellationen“ der Kinder abbilden, verweist somit auf eine Ebene außerhalb des Subjekts, auf eine äußere Umwelt.

Zum anderen intendiert sie mit Hilfe ihrer interpretativen Verfahren, die „Alltagstheorien“ der Kinder, ihre „Deutungsmuster“ zu erfassen und zielt damit auf „innere“ Vorstellungen der Kinder. Die Unschärfe des Lebensweltbegriffs in Kipers Arbeit spiegelt sich somit auch in ihrer methodologischen Operationalisierung des Begriffs.

Kipers empirische Erfassung der „Realität“ bzw. der „Lebenswelt“ türkischer Kinder hat Mihciyazgan einer scharfen Kritik unterzogen (vgl. Mihciyazgan 1989, S. 92 f.). Sie kritisiert Kipers Arbeit dahingehend, dass sie in der Darlegung ihres methodologischen Vorgehens zwar Bronfenbrenners Modell der Sozialökologie als Grundlage ihrer Analyse einführe, sodann aber das Datenmaterial – überwiegend selbstverfasste Märchentexte(!) der Schüler – hauptsächlich mit Hilfe unterschiedlicher interpretativer Verfahren auswerte, was wenig mit dem sozialökologischen Ansatz zu tun habe (vgl. ebd., S. 95). Ihre Falldarstellungen, so Mihciyazgan, bildeten somit vielmehr die psychologische „Grundstruktur“ der Kinder ab, als ihr spezifisches Verhältnis zu Phänomenen ihrer Umwelt (vgl. ebd., S. 94).

Fraglich und nicht nachvollziehbar bleibt also, ob und wie die Kipers Fallanalysen dominierenden, vor allem psychoanalytisch fundierten hermeneutischen Interpretationen der Märchentexte, kombiniert mit Bronfenbrenners Ansatz, die „Lebenswelt“ der Kinder abbilden. Diese Frage rührt nicht zuletzt daher, dass Kiper in ihrer Arbeit keine stringente Terminologie verfolgt. Begriffe wie „Lebenswelt“, „Alltagstheorien“,

⁴⁴ Kipers Datenmaterial umfasst Sequenzen aus leitfadengestützten, nicht-standardisierten Interviews, von den Kindern verfasste Texte (vor allem Märchentexte) sowie Schülerbögen und Zeugnisse.

⁴⁵ Kiper beruft sich in ihrer Interpretation vor allem auf Erikson (vgl. Kiper 1987b, S. 45 f.).

⁴⁶ Hier greift Kiper vor allem auf Verfahren der objektiven Hermeneutik von Oevermann zurück (vgl. Kiper 1987b, S. 47 f.).

„Deutungsmuster“ und „Kind-Umweltbeziehung“ werden nicht theoretisch verortet, unsystematisch gebraucht und bleiben demnach weitgehend unklar.

So resümiert Mihciyazgan: „Die Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder hat Kiper nicht herausgearbeitet.“ (ebd., S. 92)

Unter der begrifflichen Unschärfe leiden auch ihre fachdidaktischen Überlegungen im zweiten Teil der Arbeit. Ein Verdienst der Arbeit ist m.E., das Kiper als erste Autorin eine umfassende konzeptuelle Auseinandersetzung der Fachdidaktik mit Fragen der kulturellen Pluralisierung einfordert (vgl. ebd., S. 342) und auf Defizite der bisherigen fachdidaktischen Zugänge zum Phänomen der Migration hinweist (vgl. ebd., S. 306 ff.). Im Hinblick auf Kipers kritische Auseinandersetzung mit den bisherigen „ausländerpädagogischen“ Konzepten der Fachdidaktik, auf die bereits im vorangehenden Abschnitt verwiesen wurde, sei an dieser Stelle allerdings angemerkt, dass sie meiner Ansicht nach, angesichts des Reflexionsstandes der zu dieser Zeit bereits in erziehungswissenschaftlichen Debatten erreicht wurde, zu kurz greifen. In ihrer Arbeit finden sich durchaus innovative und wertvolle Überlegungen, wie etwa der Gedanke, dass die kulturelle Pluralisierung einen Sachunterricht erfordere, der „vergleichend verschiedene Sichtweisen“ (ebd., S. 350) einbeziehe oder ihre kurze Diskussion der Frage, ob die Sache für Migrantenkinder eine andere sei (vgl. ebd., S. 360). Diese Gedanken werden aber in ihrer Arbeit nicht konsequent weiter verfolgt.

Stattdessen extrahiert Kiper aus ihren empirischen Fallstudien „Themen“, die für türkische Kinder in Ausländerballungsgebieten besondere Relevanz besäßen (vgl. ebd., S. 345 f.), um sie sodann mit Themen, die im Sachunterricht aufgegriffen werden, abzugleichen und Missstände zu konstatieren bzw. Perspektiven zu einer Verbesserung des Unterrichts in Ausländerballungsgebieten zu entwerfen. Dieses Vorgehen ist zu kritisieren, da Kiper damit den Begriff der „Lebenswelt“ in unzulänglicher Weise verkürzt, in dem sie in ihren induktiven Schlüssen die spezifische Subjektreferenz des Konzepts außer Acht lässt.⁴⁷ So stellt auch Mihciyazgan fest:

„Ihre Forderung für eine Neuorientierung des Sachkundeunterrichts leitet sie eher aus der aktuellen pädagogischen und soziologischen Diskussion her, als aus den Texten der Kinder, denn sie hat ihre eigenen Deutungsmuster zu jedem Kind über die Texte gestülpt und mit einer Unzahl von Quellenangaben und Literaturhinweisen aus der wissenschaftlichen Literatur belegt.“ (Mihciyazgan 1989, S. 96)

Sie konstatiert weiter, dass Kiper „den phänomenologischen Ansatz, der als zentrale Kategorie die Lebenswelt in ihrer konstruktiven Beschaffenheit nimmt, auf das Expertentum der Betroffenen“ (ebd., S. 93) verkürzt habe. Mit anderen Worten: Kiper

⁴⁷ Neben dieser Schwäche der Operationalisierung des Lebensweltbegriffs, wirft ihre, im fachdidaktischen Diskurs häufig zitierte und anerkannte, kritische Reflexion sachunterrichtlicher Materialien m.E. weitere methodische Fragen auf: Die Auswahl der von Kiper analysierten Literatur bleibt weitgehend unklar. So gleicht sie beispielsweise, die anhand ihrer Fallanalysen extrahierten Themen, die ihrer Auffassung nach für türkische Kinder besondere Relevanz besitzen mit den Themen eines Sachunterrichtsbuches von Kaiser ab, ohne offen zu legen, warum gerade dieses Sachunterrichtslehrwerk in diesem Vergleich herangezogen wird (vgl. Kiper 1987b, S. 359 f.). Eine solche „Literaturanalyse“ ist meiner Auffassung nach eine höchst zweifelhafte empirische Basis für eine Kritik am fachdidaktischen Diskurs und die Forderung nach einer Neuorientierung der Sachunterrichtsdidaktik.

glaubt der spezifischen Subjektreferenz des Konzepts allein dadurch Rechnung getragen zu haben, dass sie selbstverfasste Texte der Kinder analysiert.

Abschließend folgert Mihciyazgan, dass Kiper in ihrem Versuch der Operationalisierung des Lebensweltbegriffs gescheitert ist:

„Die Autorin macht weder mit dem Expertentum der Kinder ernst, wie es die Lebensweltanalyse und die biographische Methode fordern [...] noch stellt sie die Beziehung KIND-UMWELT in den Mittelpunkt, weil sie die Einbindung des einzelnen Kindes in die verschiedenen Systeme [Exo-, Meso-, und Mikrosystem, nach Bronfenbrenners sozialökologischem Modell (vgl. Kiper 1987b, S. 26), K.S.] nicht präzise nachzeichnen kann. [...] Der Begriff der Wirklichkeit der türkischen Kinder bleibt somit weiterhin ungeklärt. Von einer Überwindung einer eurozentrischen Perspektive, die die Lebenswelt der türkischen Migrantenkinder in ihrer Eigenständigkeit respektiert, kann daher nicht die Rede sein.“ (Mihciyazgan 1989, S. 96)

Dieser Rekurs auf Kipers Arbeit verdeutlicht exemplarisch, wie der Terminus der Lebenswelt in der fachdidaktischen Diskussion um Erziehung und Migration gebraucht wurde: Ausgehend von der Kritik an den bis dato angestrebten fachdidaktischen Bemühungen, dem Phänomen der Migration gerecht zu werden, griff man – weitgehend unreflektiert – auf das Konzept der Lebenswelt zurück und versuchte es mit Fragen der kulturellen Pluralisierung zu verknüpfen.

Glumpler und Kiper hatten in einer Phase der kritischen Reflexion – wenn auch nur sehr verhalten – Aspekte der seit den 1980er Jahren in der Erziehungswissenschaft rege geführten kritischen Auseinandersetzung mit „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen in den fachdidaktischen Diskurs transponiert. Fachdidaktische Bearbeitungsmuster, die das Phänomen der Migration als einen objektiv verhandelbaren Gegenstand in Form von „Ausländerthemen“ in Sachunterrichtslehrplänen und -lehrmaterialien aufgriffen sowie Entwürfe eines kompensatorischen Kultur- und Sprachunterrichts im Sachunterricht für ausländische Kinder, erschienen ihnen im Lichte eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur „interkulturellen“ Erziehung als unzulänglich.

Zudem beklagten Kiper und Glumpler in ihrer Aufarbeitung der bis dato geführten fachdidaktischen Diskussion die nach wie vor weitgehende Ignoranz der Fachdidaktik gegenüber dem Phänomen der kulturellen Pluralisierung:

„Die [...] ‚positive Utopie‘ einer interkulturellen Erziehung für alle, nicht nur für Minoritätenkinder ist bis heute weit weniger konsensfähig, als die Aufnahme eines Ausländerthemas in den Sachunterrichtslehrplan. Sie wird dort aufgegriffen und ernstgenommen, wo Lehrkräfte aufgrund der kulturell heterogenen Lernausgangslage ihrer Klassen an der Umsetzung konventioneller Lehrpläne scheitern. Sie gilt überall dort als Marginalie, wo mehrheitlich deutsche Kinder unterrichtet werden.“ (Glumpler 1994d, S. 463)

In diesem Status quo des fachdidaktischen Reflexionstandes, in dem die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft von weiten Teilen der Fachdidaktik schlicht ignoriert wurde bzw. dort, wo sie Berücksichtigung fand, lediglich in Form von „Ausländerthemen“ im Sinne eines weiteren zusätzlichen „Unterrichtsinhalts“ verhandelt wurde, rekurrierten Kiper und Glumpler mit der „Lebenswelt“ erstmals auf einen prominenten fachdidaktischen Terminus, der den „Mainstream-Diskurs“ des Sachunterrichts zu dieser Zeit dominierte.

Er schien, zumindest im Verständnis dieser Autorinnen, geeignet, Defizite der bisherigen, an „ausländerpädagogischen“ Konzepten orientierten fachdidaktischen

Bearbeitungsmuster zu überwinden. Durch seine Prominenz im fachdidaktischen Diskurs erhofften sich die Autorinnen offenbar zugleich erstmals Fragen der kulturellen Pluralisierung im sachunterrichtlichen Diskurs breiter etablieren zu können.

Diese Intention findet etwa in den Ausführungen Glumplers Ausdruck, die der Diskussion um den Lebensweltansatz im Sachunterricht in bezug auf die Integration einer „interkulturellen“ Perspektive in die Fachdidaktik eine „Schlüsselfunktion“ zuschreibt:

„Nur wenn es gelingt in der Sachunterrichtsdidaktik die Verarbeitung gesellschaftlicher Pluralität als lebensweltbestimmenden Faktor angemessen zu berücksichtigen, wird sie in der Lage sein, ihre aktuelle Zweiteilung in eine Sachunterrichtsdidaktik der deutschen AusländerexpertInnen in Ballungsräumen und eine Sachunterrichtsdidaktik der deutschen Lehrkräfte in Streugebieten zu überwinden.“ (Glumpler 1994e, S. 518)

In ihren Schriften weist Glumpler so auch Fragen der kulturellen Pluralisierung und Konzepte einer „interkulturellen“ Erziehung vehement als fundamentale Bestandteile eines Lebensweltansatzes aus:

„Konsensfähiges Prinzip und Leitziel der Heimatkunde und des Sachunterrichts ist [...] seit der Weimarer Zeit die Erschließung der Lebenswirklichkeit des Kindes. Dieses Leitziel ist in der Gegenwart jedoch ohne die Auseinandersetzung mit den Alltagskulturen und Lebensentwürfen der Menschen in multikulturellen Gesellschaften nicht mehr zu erreichen.“ (Glumpler 1996b, S. 68)

Erstmals finden sich hier ansatzweise auch im sachunterrichtlichen Diskurs Überlegungen, die im ersten Kapitel der Arbeit als charakteristisch für die Wende zu Programmen einer „interkulturellen“ Erziehung beschrieben wurden: Glumpler entwirft in ihrer Konzeption eines lebensweltorientierten Ansatzes im Sachunterricht nicht mehr ein spezifisches didaktisches Konzept, das ausschließlich an den vermeintlichen Defiziten von Angehörigen kultureller Minderheiten orientiert ist, sondern unternimmt den Versuch, Fragen der kulturellen Pluralisierung mit konzeptuellen Überlegungen, die die Fachdidaktik zu dieser Zeit in bezug auf *alle* Kinder anstellte, zu vermitteln. Fachdidaktische Bemühungen, dem Phänomen der Migration gerecht zu werden, erschöpften sich somit in dieser Phase der Diskussion nicht mehr länger ausschließlich in der Konzeption eines „kompensatorischen“ Sachunterrichts für ausländische Kinder und dem Pendant eines Sachunterrichts über „Ausländerthemen“ für deutsche Kinder, sondern zielten erstmals darauf, Sachunterricht angesichts dieser bedeutsamen gesellschaftlichen Entwicklungen für alle Kinder zu überdenken. So konstatiert Glumpler explizit, sie gehe in ihren konzeptuellen Überlegungen von der Prämisse aus, „dass eine Konzeption interkulturellen Lernens sich nur auf ein gleichberechtigtes Miteinander aller Minderheiten mit der einheimischen Mehrheit beziehen kann, in dem es keine pädagogisch privilegierten bzw. diskriminierten Minoritäten gibt“ (Glumpler 1992c, S. 205).

Glumplers und Kipers erste lebensweltorientierte Ansätze für ein, nach eigenem Bekunden „interkulturelles“ Lernen im Sachunterricht, weisen m.E. allerdings durchaus noch Residuen der Defizitkonstruktion der „Ausländerpädagogik“ auf. Zwar wird die explizite Adressierung einer „bedürftigen“ Zielgruppe überwunden, die spezifischen „andersartigen“, nach wie vor häufig als „problematisch“ antizipierten Lebensumstände werden allerdings argumentativ noch häufig zur Legitimation des eigenen

pädagogischen Programms herangezogen.⁴⁸ So plädiert Glumpler mit folgender Begründung für „offene“ Unterrichtsformen und „forschendes“ Lernen in einem „interkulturellen“ Sachunterricht:

„Lehrerzentrierter frontaler Unterricht stellt hohe Ansprüche an das Sprachvermögen und die Konzentrationsfähigkeit von Kindern. Im Sachunterricht setzt er zudem eine gewisse Homogenität der kindlichen Vorerfahrungen sowie eine altersgemäße Begriffsentwicklung voraus. Ausländische und Aussiedlerkinder mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache werden deshalb durch längere Phasen frontalen, auf sprachliche Vermittlung konzentrierten Unterrichts von Lernangeboten ausgeschlossen.“ (Glumpler 1996b, S. 70)

Mit Glumplers und Kipers lebensweltorientierten Konzepten eines „interkulturellen“ Lernens im Sachunterricht wurde die Anwesenheit ausländischer Kinder im sachunterrichtlichen Diskurs allerdings erstmals nicht mehr ausschließlich als Problem verhandelt, sondern zunehmend auch als Bereicherung aufgefasst. So begreift Glumpler unter Rekurs auf Schreiers Forderung nach einer Ent-Trivialisierung des Sachunterrichts die Tatsache, dass „Kinder aus verschiedenen Erdteilen dieser *aufregenden Welt*“ schon längst „*bei uns*“ sind, positiv konnotiert als Möglichkeit innovative Sachunterrichtskonzeptionen zu entwickeln (Glumpler 1994e, S. 519).

Auch in Glumplers Entwürfen zu einem lebensweltorientierten interkulturellen Lernen im Sachunterricht, zeichnet sich diese Wende ab: „Anderssein“ wird nicht mehr defizitär bewertet und soll nicht länger möglichst schnell durch Assimilation nivelliert oder durch kompensatorische Maßnahmen minimiert, sondern stattdessen respektiert und bewahrt werden. Kulturelle Pluralität wird in einem solchen Sachunterricht durch Projektaktivitäten, durch Feste sowie die Gestaltung von Schulhausfluren und Klassenzimmern „sichtbar und erlebbar“ gemacht. Sie wird als „Lernanregung“ verstanden und selbstbewusst präsentiert (vgl. Glumpler 1996b, S. 144).⁴⁹

Diese Wende betonen auch die in der Debatte führenden AutorInnen in einer knappen systematischen Aufarbeitung der eigenen Arbeit in der Zeitschrift „Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe“: Mit den lebensweltorientierten Ansätzen einer interkulturellen Erziehung im Sachunterricht seien „die Kinder der ausländischen Minderheiten in konzeptionellen Entwürfen nicht länger auf Sprach- und Lerndefizite reduziert“ (Glumpler/Kiper/Oomen-Welke/Reich 1990, S. 35) worden. Man habe mit diesen Ansätzen begonnen,

„ihre Anwesenheit als Bereicherung wahrzunehmen und die kulturelle Heterogenität von Klassen nicht nur als Problem, sondern auch als Chance zu begreifen, als Aufforderung, neue Zugänge zu

⁴⁸ Vgl. etwa das angeführte Zitat von Glumpler, oder auch das empirische Vorgehen Kipers, die in ihren Fallanalysen ausschließlich das „problematische“ von kritischen „Schlüsselereignissen“ geprägte Leben türkischer Kinder rekonstruiert und damit ihre fachdidaktischen Überlegungen empirisch untermauert.

⁴⁹ Exemplarisch kann hier etwa auch auf Glumpler Entwürfe einer interkulturellen Kalenderarbeit verwiesen werden bei deren Gestaltung „der Kreativität von Lehrkräften und Kindern keine Grenzen gesetzt“ sind und die für eine interkulturelle Arbeit als didaktisch besonders wertvoll beschrieben werden, da neben „klassischen Migrantennationen (Italien, Spanien, Portugal, Griechenland und Türkei)“ auch andere noch „fremdere“ Nationen „erarbeitet“ werden können. (Glumpler 1996b, S. 34) Das Differenz hier positiv konnotiert ist drückt sich auch darin aus, dass Glumpler einen Kalender der im Rahmen eines von ihr durchgeführten Projektes entstand besonders preist, der Festtagsdaten und Bilder über die „fremde und farbenfrohe Lebensweise“ der Sinti und Roma darstellt. (vgl. Glumpler 1995b, S. 335)

herkömmlichen Unterrichtsinhalten und Methoden zu gewinnen, einseitig ausgerichtete Curricula zu ergänzen und zu erweitern und damit nationale Einschränkungen und eurozentrische Orientierungen und Sichtweisen zu überwinden“ (vgl. ebd.).

Mit ihren lebensweltorientierten Ansätzen griffen Glumpler und Kiper somit erstmals in sachunterrichtlichen Konzeptionen Aspekte auf, die im ersten Kapitel der Arbeit als charakteristisch für „interkulturelle“ pädagogische Konzepte beschrieben wurden. Sie überwand in ihren Entwürfen die den bis dato angestrebten konzeptuellen Überlegungen eigene Segregation und adaptierten die „Differenzhypothese“ der „Interkulturellen Pädagogik“.

Im Vergleich zu der „interkulturellen Wende“ in den Erziehungswissenschaften weist der Sachunterrichtsdiskurs allerdings einen augenfälligen „blinden Fleck“ auf: Die in den Allgemeinen Erziehungswissenschaften in diesem Kontext einsetzende rege Diskussion um den Kulturbegriff sucht man im sachunterrichtlichen Diskurs vergebens. In keiner Schrift Glumplers oder Kipers findet sich eine reflexive Zuwendung zu dem, bis dato in sachunterrichtlichen Konzeptionen zugrunde gelegten, homolithischen Kulturbegriff, geschweige denn eine demgegenüber modifizierte explizite Klärung des Begriffs.

Diese Ignoranz führt zu impliziten Fassungen des Begriffs, die problematische Züge aufweisen. In Kipers Arbeit findet man etwa Überlegungen, die darauf hinweisen, dass sie in einem homolithischen „Containerdenken“ verhaftet bleibt: So antizipiert sie etwa die Lebenssituation türkischer Kinder in Ausländerballungsgebieten als problematisch, da für sie „aufgrund des geringen Anteils deutscher Kinder in der Schule“ wenig Anlass bestünde, „sich mit *der deutschen Kultur* auseinander zu setzen“ (vgl. Kiper 1987b, S. 361, Hervorhebungen, K.S.). Weiter gibt sie zu bedenken, dass türkische Migrantenkinder auch „insofern nur einen Ausschnitt aus dem Mosaik *deutscher Kultur und Lebensweise*“ erlebten, „als in Wohnvierteln mit hohem Ausländeranteil überproportional viele alte Menschen, Arme, Alleinstehende, Stadtstreicher, Punker, Hausbesetzer und Alternative“ (ebd., S. 362) wohnten. Diese Argumentation zeugt davon, dass Kiper offenbar einem Denken verhaftet bleibt, wonach es *eine „deutsche“* und *eine „türkische“ Kultur* gibt, die sich voneinander abgrenzen lassen und deren Elemente sich im Sinne einer „Inventarliste“ aufzählen ließen. Wodurch sich diese „*deutsche Kultur*“ auszeichnet, wird nicht erläutert. Die vorgenommene Exklusion mutet merkwürdig an, ist allerdings zugleich interessant, zeugt sie doch m.E. von „Zweifeln“ an dem implizit den Überlegungen zugrunde liegenden homolithischen und statischen Kulturbegriff: Offenbar sind die eigenen Alltagserfahrungen und Beobachtungen der Autorin in Berlin Kreuzberg der 1980er Jahre nicht mehr mit einem solchen Denken vereinbar. Diese Diskrepanz wird jedoch argumentativ damit aufgelöst, dass das Leben in Berlin Kreuzberg eben kein Ort ist, an dem sich „*deutsche Kultur*“ und *Lebensweise* repräsentativ „erleben“ oder „beobachten“ lassen und nicht etwa zum Anlass genommen, die eigenen Prämissen zu reflektieren.

Auch Glumpler fasst den, ihrem Konzept einer „interkulturellen“ Erziehung im Sachunterricht zugrunde liegenden, Kulturbegriff nicht explizit. Sie bemüht zwar in ihren Schriften an verschiedenen Stellen den Begriff einer „Alltagskultur“ (vgl. etwa Glumpler 1996b, S. 68), verfällt jedoch auch in ein homolithisches Denken, wenn sie ausführt:

„Erfahrungen von Kindern sind geprägt durch die Lebenswelten ihrer Familien und Gleichaltrigengruppen, durch deren Tagesrhythmen, Ernährungspräferenzen, Kleidungsgewohnheiten und Freizeitaktivitäten. In der Schule werden Erscheinungsformen von Alltagskulturen zum Gegenstand von Sachunterricht. Das kann unter Umständen bedeuten, daß familiales Leben indirekt kategorisiert und bewertet wird. Aus kulturvergleichenden Studien wissen wir, daß Lehrkräfte, die einer Mehrheitskultur angehören, auch in multikulturellen Lerngruppen bevorzugt Themen und Situationen aufgreifen, die für sie selbst und die Angehörigen *ihrer eigenen Kultur* selbstverständlich und vertraut sind. Kinder, die kulturellen Minderheiten angehören, werden dadurch mit Themen und Bewertungsperspektiven konfrontiert, die ihre *eigenen andersartigen Vorerfahrungen* häufig unzureichend berücksichtigen und ihnen den Eindruck vermitteln, daß diese Erfahrungen weniger gelten. Unter Umständen werden sogar Grundwerte und Erziehungsziele ausländischer Eltern durch die in der deutschen Schule vermittelten Alltagskonzepte in Frage gestellt. Die Speiseangebote von Muslimen sind nur ein Beispiel für das Konfliktpotential, das durch Sachunterrichtseinheiten, wie ‚richtige Ernährung‘ oder ‚Lebensmittel im Supermarkt‘ entstehen kann.“ (Glumpler 1996b, S. 69)

In dieser Passage wird deutlich, dass auch Glumpler davon ausgeht, dass sich Kulturen als in sich geschlossene, homogene „Gebilde“ klar voneinander abgrenzen lassen. Das „Außenverhältnis“ zwischen Kulturen stellt sich ihr folglich vor diesem Horizont fast zwangsläufig als eines der „Fremdheit“ dar. Von einem reflexiven Gebrauch des Kulturbegriffs kann angesichts solcher Äußerungen m.E. nicht die Rede sein. Warum die Fachdidaktik den regen erziehungswissenschaftlichen Diskurs um den Kulturbegriff derart ignorierte, bleibt eine offene Frage.

Mit Rekurs auf den Lebensweltansatz wurde also seitens der FachdidaktikerInnen, die die Diskussion um Migration und Erziehung im Sachunterricht im wesentlichen trugen, erstmals annähernd der Versuch unternommen, Aspekte „interkultureller“ Erziehung mit konzeptuellen Überlegungen der Fachdidaktik systematisch zu verknüpfen. Gelang es auch nicht an den Reflexionsstand der „Interkulturellen Pädagogik“ anzuschließen, wie die fehlende diskursive Auseinandersetzung um den Kulturbegriff verdeutlicht, so wurden doch in diesen Ansätzen zumindest Aspekte „interkultureller“ Erziehung in den Sachunterricht transponiert.

Die vorangehenden Ausführungen machten zudem deutlich, welche hohen Erwartungen sich im fachdidaktischen Diskurs um Erziehung und Migration mit dem Lebensweltbegriff verbanden. Die AutorInnen intendierten mit ihren konzeptuellen Überlegungen nicht nur „ausländerpädagogische“ Konzeptionen abzulösen, sondern zielten mit dem Rekurs auf den Lebensweltbegriff zugleich darauf, Fragen der kulturellen Pluralisierung breiter im sachunterrichtlichen Diskurs zu verankern. Daums Feststellung, dass „die Erwartungen, die sich aus sachunterrichtlicher Perspektive an diese Zauberwörter [Lebenswelt und Lebenswirklichkeit, K.S.]“ (Daum 1998b, S. 169) knüpften, ein erträgliches Maß überstiegen, trifft m.E. in besonderer Weise auf diesen Diskurs zu.

Der Begriff der „Lebenswelt“ wurde im Kontext der Debatte um Erziehung und Migration unsystematisch und unreflektiert verwendet. Die in der Debatte führenden AutorInnen knüpften weder an prominente Definitionen des Begriffs außerhalb des fachdidaktischen Diskurses an, noch findet sich in den einschlägigen Schriften eine davon unabhängige systematische Fassung des Begriffs.

Nur so konnten die im vorangehenden Abschnitt beschriebenen fachwissenschaftlichen bzw. „landeskundlichen“ Zugänge, in denen versucht wurde über

das „Fremde“ aufzuklären, den AutorInnen retrospektiv als Lebensweltanalysen(!) erscheinen (vgl. Glumpler/Kiper/Oomen-Welke/Reich 1990, S. 35). Ebenso vermag wohl auch nur dieser unsystematische Gebrauch des Begriffs konzeptionelle Überlegungen Glumplers zu erklären, die „die Befähigung zur Erschließung kindlicher Lebenswelt“ angesichts der zunehmenden kulturellen Pluralisierung der Schüler zu einer zentralen Aufgabe der Fachdidaktik erhebt und Projekte entwirft, wie dies mit Hilfe von „Werkstattarbeit“ im Rahmen der universitären Lehrerbildung einzulösen sei (vgl. etwa Glumpler 1990; 1992a; 1992b; 1996b, S. 66 f., S. 75 f.). Dort erkunden Studenten mit Hilfe unterschiedlicher sozial- und naturwissenschaftlicher Methoden einen Stadtteil und erhalten damit nach Glumplers Auffassung „durch originale Begegnung einen ganzheitlichen Zugang zu einem Ausschnitt der Lebenswirklichkeit [...], der ihnen helfen dürfte, die Betroffenheit von Kindern durch Erscheinungsformen ihrer jeweiligen Lebenswelt nachzuvollziehen“ (Glumpler 1992b, S. 553).

Debatten um Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen oder Verweise auf konstruktivistische Rahmentheorien, die das empirische Erfassen der Lebenswelt von Individuen und vor allem aus solchen Analysen induktiv ermittelte verallgemeinernde Schlüsse zunehmend problematischer erscheinen lassen, wie sie etwa Daum (vgl. Daum 1998a; 1998b; 1999) und Rauterberg (vgl. Rauterberg 1998) in ihren Diskussionen um den Lebensweltbegriff aufnahmen, gingen in solche Überlegungen nicht ein.

Gerade diese Einwände lassen aber das Konzept der „Lebenswelt“ zumindest in der Art und Weise, wie Glumpler und Kiper es in ihren lebensweltorientierten Ansätzen „interkultureller“ Erziehung im Sachunterricht verhandelten, als eine zentrale Größe für fachdidaktische Überlegungen nicht mehr tragfähig erscheinen.⁵⁰

3.4 Kulturelle Pluralisierung als Diskursgegenstand in neueren heimatkundlichen Ansätzen

Neben dem Prinzip der Lebensweltorientierung, das im vorangehenden Abschnitt als zentraler Parameter der fachdidaktischen Diskussion der 1980er Jahren beschrieben wurde, gewannen mit der Kritik an Fehlformen der Wissenschaftsorientierung des Sachunterrichts auch heimatkundliche Ansätze erneut an Bedeutung: Die Fachdidaktik besann sich auf „Heimat“ zurück, von der sie sich noch zehn Jahre zuvor im Rahmen der Grundschulreform vehement distanziert hatte.

Als Evidenz für diese Entwicklung sei exemplarisch auf die 2001 in Lüneburg ausgerichtete Jahrestagung der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts verwiesen, die mit ihrer thematischen Ausrichtung „Die Welt zur Heimat machen? Perspektiven und Grenzen von Heimatbegriffen“ die Aktualität heimatkundlicher Ansätze im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts dokumentiert.

Engelhardt/Stoltenberg führen in ihrem Vorwort des Tagungsbandes aus:

„Die Heimatkunde ist nicht tot. Auch wenn eine in den 70er-Jahren geprägte, häufig zitierte Formel das Ende eines knapp ein halbes Jahrhundert unangefochtenen Unterrichtsfaches und seiner Tradition

⁵⁰ Bereits weiter oben wurde darauf verwiesen, dass Rauterberg unter Rekurs auf von Glasersfeld das Erfassen kindlicher Lebenswelt für unmöglich erklärt. Als zentrales Konzept des Sachunterrichts ist es somit seiner Auffassung nach nicht tragfähig (vgl. Rauterberg 1998).

verkündet hatte, trat nicht ein, was politisch für die Bundesrepublik beschlossen war und kultusministerieller Konsens erschien.“ (Engelhardt/Stoltenberg 2002, S. 11)

Rauterberg, der in einer umfassenden Literaturanalyse untersuchte, welcher Stellenwert heimatkundlichen Ansätzen in fachdidaktischen Beiträgen seit 1985 beigemessen wird, konstatiert 2002 ebenfalls: „Sie ist wieder da, die Heimatkunde!“ (vgl. Rauterberg 2002, S. 71). Seine Literaturanalyse dokumentiert eindrücklich die Rückkehr von Heimat als Bezugsgröße bzw. von Heimatkunde in den gegenwärtigen Sachunterricht. Zugleich verdeutlichen seine Ausführungen, dass im fachdidaktischen Diskurs beide Begriffe nicht einheitlich gebraucht werden. Vielfach lassen die AutorInnen offen, was sie unter Heimatkunde verstehen (vgl. ebd.). Gegenwärtige und rückblickende Betrachtungen explizieren i.d.R. nicht, „was sie über den Begriff hinaus vorfinden und auf welches heimatkundliche Konzept sie verweisen“ (ebd.).

Ähnlich resümieren Engelhardt/Stoltenberg im Hinblick auf den Heimatbegriff im gegenwärtigen fachdidaktischen Diskurs:

„Was bei allem – unreflektierten, wie gewohnheitsmäßigen – Festhalten an Begriff und Inhalten unter Heimat verstanden wird, entbehrt nahezu jeden Konsenses – zu sehr haben historische und ideologische Bedingungen das Bedeutungsfeld überstrapaziert und Intersubjektivität verunmöglicht.“ (Engelhardt/Stoltenberg 2002, S. 12)

Die gegenwärtige „Heimatabewegung“ innerhalb der Fachdidaktik des Sachunterrichts differenziert sich also in zahlreiche Positionen aus. Beiträge zu heimatkundlichen Ansätzen werden zudem häufig nicht diskursiv aufeinander bezogen, sondern weitgehend ohne Bezugnahmen nebeneinander gestellt (vgl. Rauterberg 2002, S. 80). Die nachstehenden Ausführungen skizzieren exemplarisch Ausschnitte dieser Debatte. Im Zentrum der Betrachtungen in Kapitel 3.4.1 steht die Analyse, ob und wie gesellschaftliche Pluralisierung von Vertretern einer „neuen Heimatkunde“ in ihre Argumentationen aufgenommen wurde. Der expliziten Suche nach „Fremdem“ im Horizont neuerer heimatkundlicher Ansätze stelle ich jedoch zunächst einige grundsätzliche Bemerkungen zur Rückbesinnung auf die Parameter Heimat bzw. Heimatkunde voran.

Legitimiert wird das erneute Aufgreifen von Heimat bzw. von heimatkundlichen Ansätzen als zentrale Bezugsgrößen des Diskurses in der fachdidaktischen Literatur anhand unterschiedlicher Argumentationsfiguren. Unter Rekurs auf Rauterberg seien an dieser Stelle knapp Faktoren benannt, die er auf Basis seiner Literaturanalyse als bedeutsam für die Rückbesinnung auf heimatkundliche Traditionen ausweist.

Insgesamt zeichne sich der gegenwärtige fachdidaktische Rekurs auf heimatkundliche Ansätze durch die Tendenz aus, „das in der Didaktik des Sachunterrichts – warum auch immer – negativ Geschehene oder Weggelassene, in der Heimatkunde als vorhanden und positiv anzunehmen“ (Rauterberg 2002, S. 73). Mit anderen Worten, die Heimatkunde fungiert innerhalb des Diskurses als Projektionsfläche: Aus einer Kritik an anderen sachunterrichtlichen Konzeptionen heraus, werden ihr im Diskurs Potentiale zugeordnet, die in dem jeweils kritisierten Ansatz zu fehlen scheinen.

So werden retrospektiv etwa heimatkundliche Traditionen als kindorientiert und damit als Alternativen zu Fehlformen der Wissenschaftsorientierung beschrieben (vgl. ebd.). Diese Kindorientiertheit, als vermeintliches pädagogisches Potential

heimatkundlicher Ansätze, wird in fachdidaktischen Beiträgen i.d.R. jedoch nicht ausformuliert, geschweige denn analytisch nachgewiesen.⁵¹

Darüber hinaus lassen sich in der fachdidaktischen Debatte Positionen ausmachen, die heimatkundlichen Ansätzen einen möglichen Beitrag zu einer ökologischen Bildung zuschreiben. Auch diese Verweise werden, Rauterbergs Analyse zu Folge, häufig nicht weiter konkretisiert (vgl. Rauterberg 2002, S. 72).

Die im Zusammenhang mit der in der vorliegenden Arbeit verfolgten Fragestellung wohl interessanteste Argumentationsfigur, legitimiert den Rückgriff auf heimatkundliche Ansätze unter Verweis auf eine kompensatorische Funktion, die diesen in „unsicheren Zeiten für Kinder, Gesellschaft und die Disziplin ‚Sachunterricht‘“ (ebd., S. 74) zukommen könne. Rauterberg charakterisiert diese Argumentation als eine, „die vor dem Hintergrund soziologischer Gesellschaftsbeschreibungen gesehene Defizite pädagogisch kompensieren will“ (ebd.). Angesichts einer vermeintlich zunehmend bedrohlicheren und chaotischeren Welt schreiben Vertreter dieser Position der Heimatkunde das kompensatorische Potential zu, Orientierung, Sicherheit und Identität zu stiften.⁵²

Globalisierung⁵³, Glokalisierung (vgl. Gläser 2002), die „veränderte“ Kindheit (vgl. Beck/Soll 1988) und Verweise auf eine „bedrohte“ Umwelt⁵⁴ sind prominente Vokabeln, die zur Beschreibung einer solchen, von Vertretern dieser Argumentationsfigur für Kinder als zunehmend feindlich und (z.T. existenziell) bedrohlich wahrgenommenen, Welt aus anderen Diskursen in den fachdidaktischen Diskurs transponiert werden.

Mit diesen Positionen sind charakteristische Argumentationslinien beschrieben, die in fachdidaktischen Beiträgen zur Legitimation des Rückgriffs auf heimatkundliche Ansätze benannt werden. Darüber hinaus wird der Rekurs auf Heimat als eine zentrale Bezugsgröße bzw. auf heimatkundliche Ansätze innerhalb der Fachdidaktik häufig argumentativ in den Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen eingebunden: So werden etwa Bezüge zu der sich seit Mitte der 1970er Jahre abzeichnenden „neuen

⁵¹ Rauterberg bezeichnet folglich das vielfach vorfindbare Zusammenfallen von Heimatkunde und Kindorientierung, „als einen jener Mythen, deren Entstehung, bzw. lange Halbwertszeit [...] in der fehlenden methodisch und medial stringenten Erarbeitung der Heimatkunde vor 1970 begründet liegt“ (Rauterberg 2002, S. 73). Gegen diesen Mythos, auf den sich die Fachdidaktik in der Rückbesinnung auf heimatkundliche Traditionen mit am häufigsten beruft, führt Rauterberg im Rahmen seiner Richtlinienanalyse an: „Die Heimatkunde der Richtlinien von 1945 bis 1970 wählt Inhalte und Methoden aus, deren Kindorientierung sie zwar beteuert, die jedoch m.E. zumindest aus heutiger Sicht bezweifelt oder aber in heimatkundlichen Ansätzen nachgewiesen werden muss.“ (ebd., S. 72)

⁵² Auch hier herrscht kein „common sense“ in der Fachdidaktik. Nahezu konträre Position vertreten etwa Hasse und Richter. Angesichts von gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen rückt Hasse „individuell generierte Heimaten“ ins Zentrum seiner heimatkundlichen Betrachtung. Ziel seines Ansatzes ist in Zeiten der „Unsicherheit“ nicht Sicherheit zu suggerieren, bzw. kompensatorisch zu intervenieren, sondern die Kompetenz zu entwickeln, Unsicherheit auszuhalten (vgl. Hasse 1993b). Richter zielt mit ihrer Konzeption einer politisch-ästhetischen Annäherung an den Gegenstand Heimat in eine ähnliche Richtung. Sie verfolgt die Intention durch ästhetische Lernprozesse, in deren Verlauf unterschiedliche Rezeptionsperspektiven artikulierbar und damit offenbar und verhandelbar werden, eine „Kultur des Dissens“ zu etablieren (vgl. Richter 2002).

⁵³ Einen Verweis auf Globalisierungsprozesse habe ich in fast allen Texten die neuere heimatkundliche Perspektiven entwickeln gefunden (vgl. exemplarisch Daum 2002; Bausinger 2002; Paul 1998; Richter 2002).

⁵⁴ Eine knappe Ausführung zu einer möglichen Konkretisierung der Umwelterziehung in heimatkundlichen Ansätzen findet sich etwa bei Götz 1994. (vgl. Götz 1994, S. 222 f.)

Heimatwelle“ (vgl. etwa Bausinger 1990, S. 86; Engelhardt/Stoltenberg 2002, S. 14 f.; Götz 1994, S. 218 f.; Beck/Soll 1988, S. 10) oder der sich zu dieser Zeit in der Bundesrepublik etablierenden Ökologiebewegung hergestellt (vgl. etwa Götz 1994, S. 219; Bausinger 1990, S. 86 f.; Beck/Soll 1988, S. 10).

Kulturelle Pluralisierung wird als pädagogische Herausforderung im Rahmen der Diskussion um neuere heimatkundliche Ansätze durchaus thematisiert, ist allerdings kein zentraler Diskursgegenstand. Glumpler stellte 1996 fest: In der Diskussion um neue heimatkundliche Ansätze habe es

„weder in den zuständigen Länderministerien, noch in den allgemein-fachdidaktischen Forschungseinrichtungen der lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten eine systematische Auseinandersetzung über Ziele und Inhalte eines gemeinsamen Heimat(kunde)unterrichts für ausländische und deutsche Kinder gegeben.“ (Glumpler 1996a, S. 175)

Auch Engelhardt/Stoltenberg schätzen den Stellenwert kultureller Pluralisierung in den Debatten um eine neue Heimatkunde in ihrem Resümee der Lüneburger GDSU Tagung 2002 ähnlich marginal ein:

„‚Welt‘, das sah vorab nach dem Brennpunkt der Tagung aus. Interkulturalität, wirtschaftliche Verflechtungen, Ferne und Fremde, Europa zumindest und ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger hierzulande, aber auch weltweite Krisen und Probleme, insbesondere um die Begriffe Globalisierung und Nachhaltigkeit, konnten als zu überprüfende, kontroverse, teils brisante Aspekte gegenwärtigen und zukünftigen Sachunterrichts in den Beiträgen erwartet werden. Oder jedenfalls analysierendes kritisches Fragen und Suchen hierzu oder auch Entwürfe und Projekte. Der Verlauf der Tagung, die Vorträge und noch mehr die Diskussionen dazu widerlegen die hier formulierten Annahmen teilweise, relativierten sie jedenfalls beträchtlich. Das Element ‚Welt‘ stand faktisch nicht im Mittelpunkt des Lüneburger Diskurses. [...] Heimat, dies spiegelt die Publikation der Lüneburger Tagung, stand im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Überlegungen 2001.“ (Stoltenberg/Engelhardt 2002, S. 10)

Trotz dieser ernüchternden Stellungnahmen lässt sich jedoch die Aussage treffen, dass sich die Debatte um heimatkundliche Ansätze nach der Grundschulreform bei weitem sensibler gegenüber gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen zeigt, als frühere heimatkundliche Ansätze. Im Diskurs um eine neue Heimatkunde finden sich zwar zum einen Positionen, die keine Notiz von gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen zu nehmen scheinen sowie „bewährte“, (m.E. bedenkliche) Denkmuster, aber durchaus auch innovative fachdidaktische Überlegungen zum Umgang mit kultureller Pluralisierung.

Die folgenden Ausführungen geben exemplarisch Aspekte dieser Diskussion im Rahmen neuerer heimatkundlicher Ansätze wieder.

3.4.1 Heimat als Kompensation – (H)Ort der Hoffnung auf Sicherheit und Identität in einer pluralen Welt

Eine Gruppe von FachdidaktikerInnen schreibt heimatkundlichen Ansätzen angesichts von Migrationsprozessen und kulturellen Pluralisierungstendenzen eine kompensatorische Funktion zu. Auch wenn sich die Positionen der AutorInnen im einzelnen stark ausdifferenzieren, ist ihnen der Gedanke gemein, Heimatkunde habe angesichts dieser Entwicklungen die Aufgabe *Heimat zu schaffen*.

Einen extremen Pol in diesem Aussagenspektrum markiert der 1998 veröffentlichte Entwurf einer neuen Heimatkunde von Heinrich Klein (vgl. Klein 1998). Klein differenziert grundsätzlich zwischen zwei Heimatbegriffen, einem „geographischen“ und einem „psycho-sozialen“ (vgl. ebd., S. 55). Von Interesse für die hier zu verhandelnde Fragestellung sind vor allem seine Ausführungen zur „psycho-sozialen“ Dimension des Heimatbegriffs. In diesem Bedeutungshof beschreibt Klein Heimat als ein anthropologisches Grundbedürfnis, als einen Ort des Vertrautseins (vgl. ebd., S. 33 f.), der „geistig-seelischen“ (ebd., S. 55) Nähe: „Menschlich leben können die Menschen nur in Vertrauen schenkenden Daseinsordnungen. Und das nennen wir Heimat.“ (ebd., S. 26)

Als vertrauter Ort ist Heimat für Klein zugleich ein Ort, der sich i.d.R. durch die Abwesenheit von „Fremdem“ auszeichnet, so begegne „uns“ beim Hinausgehen aus dem Haus „ja nicht das schlechthin Fremde“, vielmehr liege „ein Netz der Vertrautheit“ über dem, was wir als Heimat bezeichnen (vgl. ebd., S. 31). Unter Verweis auf Globalisierungsprozesse, die Klein vor allem auf ökonomische Prozesse verkürzt, sowie auf die sich in den letzten Jahren vollziehende Mobilitätsexpansion (vgl. ebd., S. 7), sieht er diesen vertrauten heimatlichen Raum zunehmend bedroht. Heimat sei durch diese Entwicklungen auch ein offener Raum geworden, gekennzeichnet dadurch, dass die „Ferne in unserer Nähe anwesend“ (ebd.) sei.⁵⁵ Heimatverlust ist für ihn die Kehrseite moderner Gesellschaften, „der Preis des Fortschritts“ (ebd., S. 27), ja „Heimatlosigkeit“ sei gar ein „Kennzeichen der Menschen unserer Zeit geworden“ (ebd., S. 27-29). In der Gegenwart bliebe dem Menschen kaum Raum für „tiefergehende Bindungen an einen Ort“ (ebd., S. 18) und dies zolle seinen Tribut: Dinge würden gleichgültig, verkämen zur Wegwerfware und auch zwischenmenschliche Beziehungen zeichneten sich zunehmend durch Gleichgültigkeit aus (vgl. ebd., S. 29). Wer sich dennoch in heimatliche Gefilde zurückziehe und aus dieser Sicherheit heraus die Welt betrachte, werde schnell zum Spießer und als engstirnig diffamiert (vgl. ebd., S. 31).

Vor dem Horizont dieser „düsteren“ Beschreibung der Gegenwart sieht Klein unter Rekurs auf Bollnow, eine wesentliche Aufgabe des Menschen darin, „die Ordnung seines Lebens zu schaffen und diese immer wieder in einem unablässigen zähem Kampf gegen das Andringen der chaotischen Mächte zu verteidigen“ (ebd., S. 31). Nur in einem solchen „immerwährenden Kampf“, könne eine „Insel der Geborgenheit“ erhalten bleiben (ebd.). Auch Migration bedeutet für Klein Heimatverlust:

„Für Kinder ist der Ort ihrer Kindheit nicht immer mit Heimat gleichzusetzen. Da sind Kinder, die ihre ‚Geburtsheimat‘ verlassen [...]. Kinder die mit ihren Eltern aus dem Ausland einwandern, haben ihre Heimat in einem anderen Kulturkreis und sprechen eine fremde Sprache.“ (ebd., S. 55)

Angesichts dieser, seiner Auffassung nach für viele Menschen durch Heimatverlust geprägten Gegenwart, schreibt Klein heimatkundlichem Unterricht eine kompensatorische Funktion zu: Schule müsse in einer solchen Situation eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen und „es den Kindern ermöglichen, dass sie an ihrem Schulort eine Heimat finden können“ (ebd., S. 56). Dieses Ziel der Beheimatung

⁵⁵ Als Indizien hierfür führt Klein an, dass die Mehrzahl unserer Lebensmittel, Kleidung und Wohnaccessoires nicht mehr aus der heimatlichen Nähe stammten. Er skizziert damit ein prominentes Muster, Pluralisierungstendenzen in didaktischen Konzeptionen auf materielle Gegenstände zu verkürzen (vgl. ebd., S. 7).

kann seiner Ansicht nach nur erreicht werden „durch die Einführung ins Wissen vom Schulort und seiner Umgebung, die dann die heimatliche Umgebung wird“ (ebd.).

In diesem Ansatz einer kompensatorischen Heimatkunde, werden Fremde also schlicht durch eine „neue Beheimatung“ assimiliert: Qua Wissensvermittlung bekommt, wer entwurzelt wurde – oder gar aus einem anderen „Kulturkreis“ zu „uns“ kommt – eine neue Heimat „verordnet“. Die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ bleiben in Kleins Konzept trotz aller Verweise auf Globalisierungs- und Pluralisierungstendenzen also klar gezogen bzw. werden durch kollektive schulische Beheimatung nivelliert.

Globalisierungs- und Pluralisierungsprozesse werden durchweg negativ konnotiert umschrieben und gehen als Kennzeichen moderner Gesellschaft mit Heimatverlust einher.⁵⁶ Bereichernde bzw. positive Aspekte werden in beiden Entwicklungen nicht gesehen. Vielmehr bedarf es Kleins Auffassung nach, angesichts dieser Entwicklungen, einer „kompensatorischen“ Heimatkunde, die durch nähräumliche, rationale und sachliche Wissensvermittlung (ebd., S. 54, Hervorhebungen K.S.) Heimat allen zugänglich macht und deren zentrale Aufgabe darin besteht, „von der Heimat Kunde zu geben, ihre Geschichte zu veranschaulichen und sie in *redlicher Weise in Gedanken und Vorstellungen* wieder entstehen zu lassen“ (ebd., S. 23). So wird der Nahraum allen als Ort der Vertrautheit vermittelt und bleibt im „immerwährenden Kampf“ gegen das „Andringen chaotischer Mächte“ gefeit. Ein m.E. höchst problematischer Entwurf, um gesellschaftliche Pluralisierungstendenzen „pädagogisch“ zu kompensieren.

Auch Beck und Soll entwickeln in ihrem Band „Heimat, Umgebung, Lebenswelt“ (Beck/Soll 1988) einen heimatkundlichen Ansatz, dem sie, angesichts einer zunehmend durch Unsicherheiten geprägten Welt, eine kompensatorische Funktion zuschreiben: Schule könne zwar keine heile Welt schaffen und solle dies auch nicht vortäuschen, sie könne „aber ein Gegengewicht herstellen, durch das die Erfahrungen mit einer zunehmend wirren, heillosen und bedrohten Welt bearbeitbar werden“ (Beck/Soll 1988 S. 19).⁵⁷

⁵⁶ Kritisch nachzufragen wäre an dieser Stelle, ob denn die pädagogische Klientel, die ja i.d.R. bereits in diese „tostlosen Zeiten“ hineingeboren wurde, diese überhaupt in der von Klein antizipierten Weise erlebt. Vielleicht ist der Heimatverlust, den Klein mit seinem Konzept kompensieren möchte, vielmehr eine Zuschreibung, als ein tatsächliches Bedürfnis dieser Generation. Mit Rauterberg ließe sich in diesem Fall davon sprechen, dass Kleins Heimatkundekonzeption ein generatives „time-lag“ aufweist. So problematisiert Rauterberg: „Nicht die Kinder erleben die Auflösung der Werte und Normen, sondern sie leben in einer Welt, in der es diese aus der Sicht der Erwachsenen nicht mehr gibt, was für die Kinder ganz normal ist. [...] Eine in [kompensatorischer Intention erfolgende, K.S.] Bearbeitung von Heimat mit Kindern übersieht aber, dass die Kinder möglicherweise noch nichts verloren haben und von Erwachsenen ein Objekt deren Begierde präsentiert bekommen, zu dem sie selber keine (Verlust-)Beziehung haben.“ (Rauterberg 2002, S. 56)

⁵⁷ Auch hier ließe sich m.E. kritisch nachfragen, ob auch Kinder diese Welt als heillos, wirr und bedrohlich erleben. Beck/Soll verhandeln „veränderte Kindheit“ in ihrem Ansatz v.a. unter dem Stichwort der „verinselten Kindheit“ und greifen damit eine prominente soziologische Beschreibung gegenwärtiger Kindheit auf. Beck/Soll problematisieren in diesem Zusammenhang nicht, dass diese soziologische Beschreibung gegenwärtiger Kindheit, keine Aussagen über das individuelle Erleben der Kinder zulässt. Ihr Entwurf einer kompensatorischen Heimatkunde für alle wird somit, m.E. letztlich auch auf Basis einer Zuschreibung legitimiert.

In Anlehnung an Greverus weist Heimat für Beck/Soll, eine „subjektive“ und eine „objektive“ Seite auf: Demnach sei stets zu unterscheiden „zwischen der mehr objektiven Seite von Heimat – dem festumrissenen Raum, den historisch und politischen Fakten – und der eher subjektiven Seite von Heimat – dem eigenen Bedürfnis, der Identität, der Biographie“ (Beck/Soll, S. 11).

Nach dem Verständnis dieser Autoren kann sich eine „zukunftsorientierte“ Heimatkunde allerdings nicht darauf beschränken, von der objektiven Seite der Heimat als „Insel der Vertrautheit“ Kunde zu geben. Zwar habe Heimat auch eine räumliche Komponente, doch sei es keine Frage, dass diese „keine Antwort auf die zentralen Fragen unserer Zeit“ (ebd., S. 11) darstelle. Das Interesse der Pädagogik müsse sich in der Gegenwart vielmehr auf den Menschen, auf „die subjektive Seite von Heimat“ konzentrieren, auf den von ihm selbst zu schaffenden Teil von Heimat (vgl. ebd., S. 10-11). In dieser subjektiven Dimension ist Heimat auch für Beck/Soll eine „Grundbedingung menschlicher Existenz“, die allerdings „nicht vorfindbar sei“, sondern immer erst „von jedem Einzelnen“ hergestellt werden müsse (vgl. ebd., S. 23). Heimat sei weder angeboren, noch könne man sie verordnen, vielmehr sei sie eine Leistung „des tätigen, sich die Umwelt aneignenden Subjekts“ (ebd., S. 11) und „entstehe im Prozess der Sozialisation“ (ebd., S. 15).

Zentrales Element ihres Ansatzes ist somit auch nicht, wie in Kleins Heimatkundeansatz, das *Verkünden* bzw. *Vermitteln* von Heimat, sondern das *Erkunden* der unmittelbaren Umgebung. Beck/Solls Auffassung nach bedarf es des „aktiv-schöpferischen Zugriffs“, um sich den Nahraum anzueignen. In ihren Empfehlungen für ein schulnahes Curriculum betont Beck so auch nachdrücklich die Eigenaktivität der Kinder: „Kinder müssen sich ihre Umgebung selbständig aktiv *erkundend* aneignen.“ (ebd., S. 95) Heimat sei die fortwährende Aufgabe, „die Umwelt in den Horizont eines offenen und kritischen Bewußtseins zu bringen und sie als geordneten Lebens- und Handlungsraum zu gestalten“ (ebd., S. 16).

Damit distanzieren Beck/Soll sich deutlich von „der früheren Heimatkunde“, die Heimat auf das Zurückliegende festschrieb, auf die anschaulichen Dinge dieser oder jener Region und so tat, als gäbe es keine Widersprüche und Schwierigkeiten, als sei die Identifikation mit dem „wir“ und dem „hier“ immer notwendig und möglich (vgl. ebd., S. 13).

Stattdessen zielen sie mit ihrem heimatkundlichen Ansatz explizit auf eine „Weltoffenheit“: Gegenüber der früheren heimatkundlichen Ansätzen inhärenten Tendenz, „Grenzen zu ziehen zwischen ‚wir‘ und den ‚anderen‘“ (ebd., S. 13), die einer affirmativen Festlegung des Kindes gleichkam, müsse eine zukunftsorientierte Heimatkunde die Ambivalenz zwischen einer „identitätsstiftenden Sicherheit“ (ebd.)⁵⁸

⁵⁸ Auch Beck/Soll schreiben somit einer neuen Heimatkunde die Aufgabe zu, die Ambivalenz zwischen einer identitätsstiftenden Sicherheit und einer grenzüberschreitenden Offenheit zu betonen. Damit hätten sie im Rahmen der hier vorgenommenen Systematisierung auch in den Kontext der Arbeiten eingeordnet werden können, die die Dialektik von Heimat und Fremde in das Zentrum ihrer neueren heimatkundlichen Konzeptionen rücken. Die hier vorgenommene Kategorisierung kann also Beiträge nicht stringent trennscharf selektieren. Bei Beck und Soll ist im Unterschied zu den Beiträgen dieser zweiten Kategorie m.E. allerdings der Gedanke einer kompensatorischen Funktion ihres Konzepts deutlich ausgeprägt, so dass sie der ersten Kategorie zugeordnet wurden.

und einer „grenzüberschreitenden Offenheit gegenüber Fremdem und Andersartigem“ (ebd.) betonen.

Eine Auseinandersetzung mit der Frage, „welche Bedingungen Kindern helfen, Ambivalenzen zu ertragen, Widersprüche zu sehen und zu bearbeiten, trotz zwiespältiger Gefühle handlungsfähig zu sein“ (vgl. ebd., S. 16), ist nach Auffassung der AutorInnen die zentrale Herausforderung, die sich heimatkundlichen Ansätzen gegenwärtig stellt.

Um eine solche Kompetenz zu entwickeln, dürften „Anderssein, Fremdheit und Fremdartigkeit [...] nicht als etwas Bedrohliches abgewehrt“ (ebd., S. 16), sondern müssten „als Herausforderung erlebt werden, der man angstfrei begegnen“ (ebd.) könne. Dadurch würden sie schließlich zu einer Bereicherung:

„Das Anderssein hilft sich selbst und die eigene schon angeeignete Welt besser zu verstehen; Fremdheit und Fremdartigkeit erweitern den Horizont, ermöglichen neue Erfahrungen und zeigen andere Möglichkeiten und Facetten des Lebens.“ (ebd.)

Angesichts der sich gegenwärtig vollziehenden kulturellen Pluralisierung müsse, so Beck und Solls zentrale Forderung, eine „ausgewogene Balance zwischen der Sehnsucht nach Geborgenheit und der Sicherheit des Dazu-gehörens“ und „einer vorurteilsfreien Weltoffenheit“ (ebd., S. 22) angestrebt werden. Im Gegensatz zu Kleins Heimatkundekonzeption, die kulturelle Pluralisierung durch die Vermittlung einer einheitlichen („Schulstandort“-) Heimat kompensieren will, nehmen Beck/Soll in ihren Ansatz also deutlich Elemente einer „interkulturellen“ Erziehung auf. Die Fokussierung auf den Nahraum erfolgt in ihrem heimatkundlichen Ansatz nicht in der Intention, durch rationale Wissensvermittlung im schulischen Kontext Heimat zu verkünden und dadurch kompensatorisch Vertrautheit zu vermitteln. Vielmehr liegt die Bedeutung des räumlich Nahen für das kindliche Lernen darin, dass es „anschaulich ist und selbsttätig handelnd erschlossen werden kann“ (ebd., S. 21).⁵⁹

Statt eine „Insel der Vertrautheit“ zu schaffen, zielen Beck/Soll explizit auf „ein offenes“ Heimatverständnis. Denn „Heimat ohne Offenheit wird zur Waffe“, „sie verschließt sich den aktuellen Problemen der Welt und grenzt Fremdes und vermeintlich Störendes aus“ (ebd., S. 22).

Auch Bausinger schreibt einer Heimatkunde in Zeiten der Globalisierung und der sich weltweit vollziehenden Migrationsprozesse die kompensatorische Aufgabe zu, „ein Angebot zur Beheimatung“ (Bausinger 2002, S. 41) zu schaffen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Frage, welcher Stellenwert heimatkundlichen Konzeptionen in Zeiten der Globalisierung noch zukommen könne. Bausinger setzt sich in diesem Zusammenhang zunächst kritisch mit dem Globalisierungsbegriff auseinander und verweist darauf, dass Globalisierungseffekte insgesamt überschätzt würden (vgl. ebd., S. 32): Auch nach der Jahrtausendwende seien lange nicht alle Menschen von Globalisierungsprozessen betroffen und vieles spiele sich nach wie vor auf engem Raum ab. Angemessener sei demnach die Rede von einer „Zeit der Internationalisierung“ (vgl.

⁵⁹ Heimat ist in diesem Konzept also gewissermaßen als solche austauschbar: lernbedeutsam ist sie lediglich als „Materiallieferant“, als Repräsentant einer Außenwirklichkeit, an dem sich die Schüler Sachwissen aneignen können.

ebd., S. 31), denn Globalisierungsprozesse hätten bislang eher dazu geführt, Regionalismen und Nationalismen zu stärken (vgl. ebd.).⁶⁰

Heimat bliebe demnach, auch und gerade in Zeiten der Globalisierung, „ein wichtiger Gegenpol zu den diffusen globalen Tendenzen“ (ebd., S. 36). Allerdings erwachse der Schule in Zeiten der zunehmenden internationalen Verflechtungen die Aufgabe, „eine richtige Mischung von alt und neu, eigen und fremd, Heimat und Welt herzustellen“ (ebd., S. 42).

In seiner Konturierung eines zeitgemäßen Heimatbegriffs stellt auch Bausinger die identitätsstiftende Funktion von Heimat ins Zentrum seiner Betrachtungen, setzt sich im Unterschied zu Beck/Soll und Klein allerdings dezidiert mit veränderten gegenwärtigen Relationen von „Eigenem“ und „Fremdem“ und daraus erwachsenden Aufgaben für Schule und Unterricht auseinander. Heimat sei die Formel „für Orientierungssicherheit, für konstante und verlässliche Beziehungen und Erfahrungen“ (ebd., S. 43). Heimat schaffe Identität (vgl. ebd.). Migrationsprozesse und gesellschaftliche Pluralisierungstendenzen erforderten jedoch in einer zeitgemäßen Heimatkunde das Zulassen und Schaffen *wechselnder Identitätsmöglichkeiten*:

„Die Energien, mit denen früher Heimat bewahrt und verteidigt wurde, müssen heute aufgebracht werden, um Menschen aus der Fremde heimisch zu machen. Die Begriffe, die für diesen Prozess in der Diskussion sind – Assimilation, Akkulturation, Integration u.ä. – sind deshalb problematisch, weil sie alle, wenn auch in verschiedenem Grad die Einfügung in eine vorhandene Struktur assoziieren lassen, den Übergang in eine vorhandene, einheitliche Kultur.“ (ebd., S. 41)

In die Kultur, selbst in die „unauffällige Alltagskultur“, seien allerdings gegenwärtig längst internationale Elemente eingewandert, was eine solche Vorstellung einer homolithischen, konformen Kultur ad absurdum führe: „Selbst Folklore lebt heute vom Austausch und banale kulturelle Begebenheiten, wie Essen und Trinken, sind ohne Importvielfalt kaum mehr zu denken.“ (ebd., S. 44) Die lange Zeit propagierte Vorstellung von Heimat als einem angestammten, für Fremde unzugänglichen Besitz, sei demnach nicht nur ideologisch abgewirtschaftet, sondern werde auch der Zusammensetzung der Gesellschaft nicht mehr gerecht. Heimat, postuliert Bausinger, müsse allen an einem bestimmten Ort lebenden Menschen offen sein und könne heute nicht mehr singulär gedacht werden (vgl. ebd., S. 39; S. 43).

In einer zeitgemäßen Heimatkunde käme es seiner Auffassung nach folglich „vorrangig darauf an, eine rundum menschenwürdige Lebensbasis zu schaffen – also auf die Einwurzelung, ohne die Forderung, dass alle die gleichen Wurzeln haben“ (ebd., S. 41).

Auch Bausinger plädiert somit, in ähnlicher Weise wie Beck und Soll, angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungstendenzen und zunehmender internationaler Verflechtungen für eine anzustrebende *Balance zwischen „Fremdem“ und „Eigenem“, zwischen „Lokalem“ und „Globalem“*. Im Unterschied zu Beck und Soll problematisiert

⁶⁰ Bausingers Argumentation ist m.E. an dieser Stelle durchaus zu kritisieren. Er operiert in seiner Argumentation implizit mit dem Kriterium, dass die Rede von einer Globalisierung nur angemessen sei, wenn Regionalismen im Verlauf dieses Prozesses in Gänze nivelliert und durch uniforme, globale kulturelle Muster ersetzt würden, weist allerdings nicht aus, auf welche Globalisierungstheorie oder welchen Globalisierungsbegriff er hier rekurriert.

Bausinger zudem, dass es zunehmend schwerer werde, zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ zu unterscheiden. Damit stellt er erstmals die Vorstellung homogener, voneinander abgrenzbarer Alltagskulturen, die den bislang im Rahmen dieser Arbeit referierten fachdidaktischen Überlegungen zum Umgang mit Fremdem bzw. Fremden allesamt zugrunde lag, in Frage.⁶¹ Mit diesem reflexiven Gebrauch des Kulturbegriffs markiert Bausinger, in der hier vorgenommenen Systematisierung der Ansätze, die es als eine zentrale Aufgabe einer zukunftsorientierten Heimatkunde beschreiben, zu Beheimaten bzw. multiple Möglichkeiten zur Beheimatung zu schaffen, den konträren Pol zu Kleins Entwurf.

3.4.2 Plurale Heimat(en) als Reflexionsgegenstand über „Eigenes“ und „Fremdes“

Eine andere Gruppe von AutorInnen entwirft in ihren Beiträgen angesichts gesellschaftlicher Pluralisierungstendenzen und Globalisierungsprozesse nicht das Konzept einer kompensatorischen Heimatkunde, deren Aufgabe es ist, in unsicheren Zeiten Heimat zu schaffen. Stattdessen greifen diese AutorInnen, den auch bei Beck/Soll und Bausinger entwickelten Gedanken auf, dass in Reflexionen über Heimat zugleich auch *Reflexionen über „Eigenes“ und „Fremdes“* möglich werden und sehen darin ein zukunftsträchtiges Potential heimatkundlicher Ansätze. Auch diese Position differenziert sich im Einzelnen stark aus.

In ähnlicher Form wie Beck und Soll plädiert etwa Egbert Daum für einen „offenen Heimatbegriff“. Heimat als „soziales und politisches Lernfeld für alle“ müsse sich als zukunftsfähiger Begriff „eine betonte eigenbrötlerische Bodenhaftung und -verwurzelung, wie sie etwa in den Heimatkundeideen Eduard Sprangers [...] mitschwingt, versagen“ (Daum 2002, S. 80). Zwar sieht auch Daum das pädagogische Potential einer Heimatkunde vor allem in deren Möglichkeit, einen Beitrag zu „Verhaltenssicherheit, Vertrautheit und Wohlbefinden“ (ebd.) zu stiften, weist dies allerdings nicht explizit als ein kompensatorisches Potential einer zukunftsorientierten Heimatkunde aus.

Heimat müsse heute vor allem stets gegenüber „Andersartigem“ und „Fremdem“ offen sein (vgl. ebd.). Kulturelle Pluralisierung begreift Daum positiv konnotiert als Herausforderung für Schule und konstatiert im Hinblick auf heimatkundliche Ansätze:

„Heimatsuchende haben an unsere Tür geklopft und verdienen gastliche Aufnahme und liebevolle Zuwendung. Seit Lucia und Antonio, Filiz und Malek im Klassenzimmer sitzen, kann die Welt nicht mehr in behutsamen Schritttchen ‚vom Nahen zum Fernen‘ geistig erobert werden. In dem Maße, wie

⁶¹ Ähnlich argumentiert etwa auch Götz, die im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit dem historischen unterrichtlichen Umgang mit Heimat, die Geschlossenheit und die Statik traditioneller Heimatkonzeptionen als deren problematische Erblasten benennt und ausführt: „Sie manifestieren sich in der unterrichtlichen Präsentation von Heimat als unveränderliche Realität [...]. In diesen Fällen wird Heimat konfliktfrei gedacht, operiert mit der Grundannahme einer lokal, regional oder auch national geteilten Homogenität von Lebens-, Denk-, Glaubens- und Verhaltensgewohnheiten. Sofern solche Annahmen unter dem Rückgriff auf die Heimat erneut in die Sachunterrichtsdidaktik mobilisiert werden, ignorieren sie die demokratische Verfasstheit der bundesdeutschen Gesellschaft, wie die Existenz verschiedener Ethnien, Kulturen und divergierender Identitätsansprüche und -angebote in ihr.“ (Götz 2002, S. 54)

durch Medien und Kommunikation ein globales Bewusstsein geschärft worden ist, hat Heimat an ihrer Exklusivität verloren.“ (ebd.)

Dennoch werde Heimat in der Gegenwart nicht bedeutungslos, denn gerade die „wechselseitigen Ergänzungen und Relativierungen von Heimat und Fremde“ (ebd.) ermöglichten eine dauerhafte und verlässliche Aneignung von Welt.⁶² Ein aufgeklärter Heimatbezug, der Ortsgebundenheit und Weltoffenheit zugleich ermögliche, sei demnach in schulische Lernziele zu integrieren. Es müsse angestrebt werden, dass die „Dialektik von Heimat und Fremde“ aushaltbar werde, auch wenn sie Irritationen, Spannungen und Konflikte hervorrufe (vgl. ebd.). Gerade in dem Potential „Eigenes“ und „Fremdes“ wechselseitig zu relativieren, liegt nach Daum also der mögliche „Bildungswert“ einer künftigen Heimatkunde.

Ähnlich argumentiert Gläser, die angesichts der kulturellen Pluralisierung der Schülerschaft, der wachsenden Anzahl von „transkulturellen“ Schülern⁶³ eine aktuelle fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Heimat“ bzw. ihrem „aus fachdidaktischer Sicht“ vermeintlichem Gegenüber, „dem Fremden“ einfordert (vgl. Gläser 2002). Zentrales Element einer solchen Reflexion müsse die Frage sein, wie Kultur unter Einbeziehung von Heimat in der Fachdidaktik gegenwärtig begriffen werden könne (vgl. ebd., S. 86).

Gläser setzt sich zunächst mit aktuellen curricularen Entwürfen, die auf den Heimatbegriff rekurrieren, auseinander und zeichnet nach, wie dort das Verhältnis von „Heimat“ und „Fremde“ konturiert wird. Dabei wird deutlich, welches Kulturkonzept diese Entwürfe implizit transportieren. Anhand der Richtlinien der Bundesländer Bayern und Schleswig-Holstein zeigt sie exemplarisch auf, dass in diesen curricularen Entwürfen ein statisches Kulturkonzept zugrunde liegt, „das homogenisierend Nationalkultur, bzw. Bundeslandkultur heraufbeschwört und eine Definition von deutscher bzw. regionaler Kultur festschreibt“ (ebd., S. 87).

Ein solches Kulturkonzept erweise sich allerdings gegenwärtig als zunehmend problematisch. Auf Basis dieses Kulturverständnisses getroffene Dichotomisierungen, zwischen „Fremdem“ und „Eigenem“ oder etwa zwischen ausländischen und deutschen Kindern würden aufgrund kultureller Pluralisierungstendenzen zunehmend verunmöglicht. Gläser verweist in diesem Zusammenhang zum einen auf die durch Migrationsprozesse bedingte gegenwärtige Koexistenz unterschiedlicher kultureller Werte, Normen und Lebensformen (vgl. ebd., S. 88-89), zum anderen auf die durch Globalisierungsprozesse bedingten gegenwärtigen Transformationen von Kulturen, die sie unter Bezugnahme auf Robertson, mit dem Terminus „Glokalisierung“ umschreibt (vgl. ebd., S. 90).

„Glokale Kulturen“, die an keinen (geographisch eingrenzbaren) Ort und keine Zeit gebunden seien, sondern nur noch an den „eigenen Ort, im Sinne von eigenem Leben“

⁶² Mit diesen Äußerungen ließe sich Daum auch der zweiten AutorInnengruppe zuordnen, die heimatkundliche Ansätze nicht durch ihr kompensatorisches Potential didaktisch legitimieren, sondern explizit als Möglichkeit über Eigenes und Fremdes zu lernen skizzieren. Die hier vorgenommene Systematisierung ist also nicht stringent trennscharf.

⁶³ Als „transkulturelle“ Schüler versteht Gläser Schüler, die ausländische Eltern haben, aber seit längerer Zeit in Deutschland leben, sowie Schüler, deren Eltern aus unterschiedlichen Nationen stammen (vgl. Gläser 2002, S. 85).

etablierten sich gegenwärtig (vgl. ebd.). Das eigene Leben werde so zum „Ort des Glokalen“. In ihm spiegeln sich „die Gegensätze der Welt“ (ebd.). Das „Lokale“ müsse damit heute stets als Aspekt des „Globalen“ verstanden werden (vgl. ebd.).

An einem Ort zu leben hieße nicht mehr zwangsläufig zusammenzuleben und zusammenzuleben hieße gleichsam nicht mehr zwangsläufig an einem Ort zu leben. Für einen zeitgemäßen Heimatbegriff sei daher die Vorstellung „individueller sozialer Landschaften“ eine adäquate Metapher (vgl. ebd., S. 91). Diese werde zudem am ehesten kindlichen Heimatvorstellungen gerecht (vgl. ebd., S. 91-93).

In der Pädagogik sei gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen durch den konzeptuellen Wandel der „Ausländerpädagogik“ zu Entwürfen eines „interkulturellen“ Lernens bereits Rechnung getragen worden (vgl. ebd., S. 88). Die gegenwärtigen curricularen Entwürfe zum Sachunterricht, die Ansätze interkulturellen Lernens aufgreifen, erwiesen sich jedoch als „defizitär“ (vgl. ebd.). Denn auch sie zeichneten sich implizit durch die Vorstellung statischer Kulturen aus, zwischen denen es dann „interkulturell“ im Hinblick auf „Akzeptanz und Toleranz“ zu vermitteln gelte: Kulturelle Heterogenität, werde so oft in Lehrplänen als „das Fremde“ bezeichnet, kulturelle Homogenität hingegen zumeist als „Heimat“ umschrieben (vgl. ebd.).

Mit anderen Worten: Beziehungen zwischen Kulturen würden in diesen Konzepten, vor dem Horizont eines statischen Kulturbegriffs als Zustände gedacht und nicht, wie die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen nahe legen, als Prozesse.

Um ein prozesshaftes Verständnis zu etablieren, sei ein offenes Kulturkonzept heranzuziehen. Dieses bezeichnet Gläser, kontrastiv zu einem statischen Kulturbegriff, als ein Verständnis von Kulturen, „welches die Nationalität der Schülerinnen und Schüler nicht notwendig bindend mit kultureller Identität versteht, sondern individuelle kulturelle Identität anerkennt und die jeweiligen spezifischen Lebensumstände mit einbezieht“ (ebd.). Ein solcher Kulturbegriff bzw. die Vorstellung einer kulturellen Identität, verstanden „als individuelle Identitätsbildung unter Rückgriff auf kollektive Erfahrungen und kulturelle Ressourcen“ (ebd., S. 89), so verdeutlicht Gläser unter Bezugnahme auf Auernheimer, sei in Programmen interkulturellen Lernens in der „Interkulturellen Pädagogik“ bereits verankert. Dieser Kulturbegriff verunmögliche die Festschreibung kultureller Identität und damit etwa die schulische Vermittlung „bayrischer“ oder „türkischer“ Kultur.

„Heimat“ und „Fremde“, so Gläser zentrale Forderung, seien zu Beginn des 21. Jahrhunderts neu zu überdenken und nicht mehr einseitig als Dichotomien festzuzurren. Sie sollten vielmehr als subjektiv definierte Begriffe in ihrer sozialen Konstruiertheit begriffen werden (vgl. ebd., S. 93). Ähnlich wie Bausinger, rekurriert also auch Gläser in ihrem Entwurf eines heimatkundlichen Ansatzes auf einen „offenen“ Kulturbegriff und bleibt nicht in einem statischen Denken verhaftet, in dem Kulturen als homogene, geschlossene Einheiten beschrieben werden.

Sie fordert explizit, dass in konzeptuellen Überlegungen gegenwärtig ein „offener“ Kulturbegriff zugrunde zu legen sei. Eine zukunftsorientierte Heimatkunde könne sich nicht darauf beschränken, „die Erkundung des gemeinsamen Schulviertels als ‚Erkundung des Heimatortes‘ für alle Kinder zu deklarieren“ (ebd.), sondern müsse grundlegende Lernziele „interkulturellen“ Lernens, die einem solchen „offenen“ Kulturbegriff Rechnung tragen, integrieren. Gläser verweist hier unter Bezugnahme auf

Auernheimer etwa auf die kritische Reflexion von Fremdbildern und eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, die Fähigkeit zur Empathie oder Perspektivübernahme sowie zur Konfliktfähigkeit (vgl. ebd., S. 93-94). Gläser unternimmt folglich explizit den Versuch, Elemente einer „interkulturellen“ Erziehung in ihren heimatkundlichen Ansatz zu integrieren.

Wie und warum solche Lernziele gerade sinnvoll in einem heimatkundlichen Unterricht zu etablieren seien, bleibt in Gläfers Ausführungen weitgehend offen. Sie verweist eher implizit auf Potentiale für eine solche Perspektive im Rahmen einer „bewusste(n) Rauman eignung im Grundschulalter“ (ebd., S. 93), wenn sie ausführt, dass Heimat, verstanden als „soziale Landschaft“, heute stets auch auf globale Zusammenhänge verweise, da wir alle „global“ lebten (vgl. ebd., S. 90).

Annegret Paul zielt mit ihrem Rekonstruktionsversuch einer Heimatkunde darauf, sich nach der Heimat der Kinder zu *erkundigen* und möchte damit die individuellen Heimatvorstellungen von Kindern in ihrem heimatkundlichen Ansatz bearbeiten. Es sei heute angesichts der sich gegenwärtig vollziehenden gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen nicht mehr möglich, zu sagen, was Heimat sei, so ihre Argumentation. Folglich bliebe in einem heimatkundlichen Unterricht lediglich die Möglichkeit, sich zu bemühen, „die Frage nach ihr gemeinsam mit den Kindern zu stellen und ein Bewusstsein zu erzeugen, in den Wegen dorthin und in möglichen Antworten, die Verschiedenheit der möglichen Wahrheiten zu akzeptieren“ (Paul 1998, S. 66).

Heimat, so Paul in Anlehnung an einen Heimatbegriff, den Václav Havel in einer Rede an den deutschen Bundestag prägte, meine gegenwärtig „sowohl den für das Individuum bedeutsamen lokalen Ort, wie auch die ganze Welt“ (ebd., S. 59). Sie „kapsle sich nicht von der übrigen Welt ab“, sondern „sei eine Fläche eines Kristalls, der die Gesamtheit des Weltalls reflektiert und [...] Standort von dem der Mensch sich im Weltall ausrichte“ (ebd.).

Mutmaßlich implizit in Abgrenzung zu „traditionellen“ Heimatkonzeptionen, die Heimat vor allem als ländlich, dörfliches, durch Homogenität gekennzeichnetes Idyll konstruierten, stellt Paul urbanes Leben ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind globale Urbanisierungsprozesse, die sich in der Gegenwart vollziehen und vormalig existierende Gegensätze zwischen Stadt und Land zunehmend aufheben. Die Gesellschaft im Ganzen werde so gegenwärtig zur „Stadt mit mehr oder weniger dicht besiedelten Gegenden, besseren oder schlechteren Vierteln mit Industrie- und Erholungsgebieten“ (ebd., S. 60). Dichotomisierungen zwischen Stadt und Land, Stadt- und Landkultur höben sich in diesem Prozess auf und Kindheit in der Stadt, so Pauls Folgerung, sei demnach der Normalfall geworden.

Städte konturiert Paul als Orte, an denen die sich gegenwärtig vollziehenden Globalisierungsprozesse in besonderer Weise sichtbar werden. Sie seien Teil eines „globalen Stadtsystems“, „Knotenpunkte transnationaler Informationstechnologie und Kapitalflüsse“ (ebd.).

Neue Vergemeinschaftungsformen und globale Netzwerke würden folglich vor allem in Städten offenbar:

„Städte sind die zentralen Orte der Wirtschaft, der Industrie und der damit verbundenen Migrationsbewegungen. Die kulturelle Vielfalt [...] nimmt durch weltweite Migrationsbewegungen zu. In den Städten spiegeln sich über nationalstaatlich verwurzelte Kulturen hinweg, die Kulturen, die über Globalisierungsprozesse hineingetragen werden.“ (ebd., S. 61)

In ihrer weiteren Argumentation greift Paul den Kristall, den Havel als Metapher zur Erklärung des Begriffs Heimat prägte, als eine Metapher für „die Welt als riesige Stadt“ (ebd.) auf. Heimat sei gegenwärtig verstädterte Heimat und könne sich nicht länger von der restlichen Welt absondern. Als ein Teil der Welt sei sie vielmehr zunehmend enger mit allen anderen Teilen verbunden.

Kulturelle Pluralität findet in Pauls Konzeption als ein zentrales Merkmal gegenwärtigen urbanen Lebens Berücksichtigung, wo sie sich in Form konkurrierender, koexistierender Ordnungen manifestiert:

„Die Stadt zentralisiert, sie führt Menschen unterschiedlicher Provenienz zusammen. [...] In der Stadt koexistieren eine Vielzahl unterschiedlicher Ordnungen, die keiner Metaordnung unterstehen, die diese Heterogenität strukturiert oder ordnet. Die Stadt ist Hülle und Form für nationale, lokale oder globale, ethnische, kulturelle, künstlerische, pädagogische, soziale, ökonomische und politische Narrative ohne selbst ein übergeordnetes Narrativ zu sein.“ (ebd.)

Da Paul die Existenz einer Metaordnung negiert tragen diese konkurrierenden Ordnungen bzw. relationalen Strukturierungen, die sich aufeinander beziehen und sich wechselseitig aus- und abgrenzen, ihrer Auffassung nach jedoch stets nur begrenzte Gültigkeit: Begründbar seien sie nur noch im Rahmen partikularer Referenzsysteme (vgl. ebd., S. 62). Damit bricht auch Paul, wie Bausinger, Daum und Gläser, explizit mit der Vorstellung einer homogenen Alltagskultur. Das Leben von Kindern vollziehe sich gegenwärtig im Rahmen koexistierender Ordnungen, „so dass ein Heimatbegriff, der für alle Kinder aus allen Ordnungen gültig ist, nicht angelegt werden“ (ebd., S. 63) könne.

Im Unterricht müsse dieser Heterogenität der konkurrierenden Ordnungen Rechnung getragen werden. Schule sei gegenwärtig so zu gestalten, dass die Kinder die Chance erhalten mit Heterogenität umzugehen und „Grenzen von Ordnungen zu überschreiten“ (ebd.). Welcher Kompetenz ein solcher „spielerischer“ bzw. kreativer Umgang mit Ordnungen bedürfte bzw. wie ein solches Vermögen ausgebildet werden könnte, expliziert Paul jedoch nicht näher.⁶⁴

Sie merkt lediglich knapp an, dass Lehrenden aus der Pluralität der Ordnungen die Aufgabe erwachse, „möglichst dem Einzelnen Beachtung zu schenken und ihn nicht ordnenden Kategorien zuzuweisen“⁶⁵.

Darüber hinaus sei auch auf inhaltlicher Ebene dieser Heterogenität im Unterricht Rechnung zu tragen. Inhalte könnten „außerhalb der wissenschaftlichen pädagogischen und politischen Diskussion keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, weil keine

⁶⁴ In diesem Punkt stellt etwa Jürgen Hasse weiterführende Überlegungen an (vgl. Hasse 1992).

⁶⁵ An dieser Stelle ist Pauls Argumentation m.E. problematisch, denn in ihren vorangehenden Ausführungen beschreibt ja das Herstellen von Ordnungen, bzw. von Differenzen im städtischen Alltag, m.E. sehr treffend, gewissermaßen als Vermögen des Menschen, das ihn umgebende „Chaos“ zu strukturieren. Wäre es folglich nicht angemessener einen reflexiven Umgang mit „Ordnungen“ einzufordern, der sich ihrer jeweils partikularen Gültigkeit bewusst ist (vgl. Paul 1998, S. 63)?

Allgemeinheit existiert, sondern koexistierende, konkurrierende Ordnungen bestehen, die ihre eigenen Inhalte haben“⁶⁶.

Bislang würde Heterogenität im Unterricht vor allem im Rahmen interkulturellen Lernens zum Gegenstand, das darauf ziele „Heterogenität in ein angenehmes Nebeneinander oder Miteinander zu überführen“ (ebd., S. 64). Ein solcher Unterricht, so merkt Paul kritisch an, berge jedoch stets die Gefahr ein Bewusstsein über kulturelle Unterschiede zu erzeugen. Er vermittele stets Verbalisierungen, in die die Vorurteile der Kinder und Lehrkräfte einfließen und die Kinder fortan nutzen könnten, um sich voneinander abzugrenzen (vgl. ebd.).

Dies lässt sich ihrer Auffassung nach auch nicht durch eine sorgfältige Aufbereitung eines solchen Unterrichts verhindern, denn schnell stoße man an in diesem Zusammenhang an die „Grenze des Wissens“: „Je mehr ich mich mit unterschiedlichen Kulturen beschäftige, desto mehr weiß ich, dass ich vieles immer noch nicht weiß.“ (ebd.)

Diesem Strudel, dass Wissen gegenwärtig stets Nichtwissen erzeuge, so Paul unter Rekurs auf Giddens und Beck, könne man nur entkommen indem man „Ignoranzgrenzen“ setze und damit Nichtwissen externalisiere (vgl. ebd., S. 64-65): „Konkret geht es darum Ignoranzgrenzen zu setzen, durch die definiert werden kann, was relevant und was machbar ist und was nicht.“ (ebd., S. 65) Für den Sachunterricht formuliert Paul die „Vermittelbarkeit“⁶⁷ als eine solche Ignoranzgrenze. Es gehe nicht mehr darum, „was wie vermittelt wird, sondern was überhaupt vermittelbar ist“ (ebd.).

Dieser Versuch Pauls, eine Ignoranzgrenze zu konturieren, birgt allerdings m.E. Probleme: Wer sollte in einer Pluralität der Ordnungen, in der keine Metaordnung existiert, über die Vermittelbarkeit entscheiden? Bzw. träfe dieses Kriterium in Zeiten, in denen Pauls Auffassung nach Wissen stets Nichtwissen produziert, nicht nahezu auf alle Gegenstände, bzw. Wissensbestände zu? Folgt man Pauls Argumentation, so ließe sich

⁶⁶ Damit formuliert Paul einen m.E. sehr wertvollen Gedanken: die gegenwärtige Koexistenz konkurrierender Ordnungen oder Paradigmen. Ihre Überlegungen greifen jedoch zu kurz, denn auch innerhalb der pädagogischen, politischen und wissenschaftlichen Diskussion existiert wohl gegenwärtig keine Ordnung mehr, die Allgemeingültigkeit beanspruchen kann. Eine solche Position vertritt etwa Welsch: „Das Faktum der Paradigmenpluralisierung ist in unserer Zeit offenkundig. Man denke nur daran, wie es im 20. Jh. beispielsweise in der Sphäre der Kunst zu einer dramatischen Vervielfachung der Paradigmen gekommen ist. [...] Ähnlich gravierend war die Entwicklung aber auch in der Philosophie. [...] Selbst in den Naturwissenschaften wird das Nebeneinander unterschiedlicher Paradigmen heute zunehmend selbstverständlich.“ (Welsch 1996b, S. 547) Weiter führt Welsch aus, dass diese unterschiedlichen Paradigmen nicht nur „Versionen oder Varianten eines jeweiligen Rationalitätstyps sind; ihre Unterschiede gehen vielmehr an die Substanz, betreffen Basisdefinitionen und erstrecken sich auf sämtliche Definitionen des jeweiligen Rationalitätstyps. Die Paradigmen vertreten je eigene Axiomatiken. Daher sind noch ihre Optionen hinsichtlich der Konfiguration und Extension des jeweiligen Rationalitätsbereichs sowie hinsichtlich der zu verfolgenden Methoden, Ziele und Kriterien also hinsichtlich der gesamten kategorialen Struktur des betreffenden Rationalitätstyps hochgradig verschieden und nicht mehr auf einen einzigen Nenner zubringen.“ (ebd., S. 548) Er konstatiert schließlich gar: „Paradigmendifferenzen innerhalb eines Rationalitätstyps stellen keinen Sonderfall und schon gar nicht einen Betriebsunfall, sondern einen erwartbaren Normalfall dar.“ (ebd., S. 556)

⁶⁷ Offenbar zielt Paul hier auf die „Vermittelbarkeit“ der Wissensbestände, reflektiert m.E. aber nicht, dass es sich dabei um ein Kriterium handelt, dass stets nur in Anbetracht spezifischer Adressaten bestimmt werden könnte.

meiner Auffassung nach kein solches „scheinbar objektives“ Kriterium für Ignoranzgrenzen anlegen. Ignoranzgrenzen müsste dann jeder Einzelne setzen und auch verantworten. Zu überlegen wäre darüber hinaus, ob es in einer solchen Situation nicht ein vielversprechenderes pädagogisches Unterfangen wäre, darauf zu zielen, mit Nichtwissen umgehen zu lernen. Nicht den Anspruch zu haben, heterogene Ordnungen qua „Ignoranz“ zu externalisieren, sondern widerstreitend zu verhandeln, wenn diese im Unterricht virulent werden.

Wertvoll erscheinen mir aus diesem Grund vielmehr ihre weiteren Überlegungen, die sie in bezug auf einen heimatkundlichen Unterricht anstellt. In einem solchen Unterricht, so Pauls Forderung seien die „individuellen Relevanzkriterien“ von Kindern zu achten, die „Bedeutungen, die die einzelnen Kinder äußern, ernst zu nehmen“ (ebd.).

Folglich sieht Paul, wie oben bereits erwähnt, lediglich die Option, sich in gegenwärtigem heimatkundlichen Unterricht „nach der Heimat zu *erkundigen*“. Sie resümiert: „Wir können nach dem Weg fragen, aber wir können das Ziel in Form verlässlicher Orientierungen nicht mehr allgemeinverbindlich (oder verlässlich) formulieren. Heimat-Kunde bezieht sich auf das Nichtwissen und die Mechanismen der Ignoranz von Kindern und Lehrern.“ (ebd.) Einen Entwurf, wie es im Unterricht gelingen könnte, die individuellen Heimatvorstellungen von Kindern zu thematisieren, entwickelt Paul in ihrem Beitrag nicht.

Eine solche Perspektive konturiert Richter, die ebenfalls die reflexive Auseinandersetzung mit „Eigenem“ und „Fremdem“ ins Zentrum ihres Ansatzes eines politisch-ästhetischen Lernens im Rahmen eines heimatkundlichen Unterrichts stellt (vgl. Richter 2002).

Heimat, so der Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, sei „als Begriff in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler vorhanden“ (ebd., S. 159) und bedürfe nicht zuletzt aus diesem Grund der fachdidaktischen Auseinandersetzung. Ihrem Konzept eines politisch-ästhetischen Zugangs zum Heimatbegriff stellt Richter zunächst grundsätzliche differenzierte Überlegungen voran, die Grenzen und Potentiale heimatkundlicher Ansätze in der Gegenwart aufzeigen, die hier zugunsten der Kürze der Darstellung nicht diskutiert werden (vgl. ebd., S. 158-164).

Richter entwickelt ihr Konzept eines politisch-ästhetischen Lernens über Heimat ausgehend von der Feststellung, dass Heimat in der Gegenwart zunehmend „durch die sogenannte Ästhetisierung der Alltagswelten, auch des Politischen, durch elektronische Medien und die Massenkultur“ (ebd., S. 164-165) ästhetisiert werde. Unsere Wahrnehmungen von Heimat seien folglich gegenwärtig zu großen Teilen durch ästhetische Anteile konturiert. Dies berge das Potential und die pädagogische Aufgabe, statt sich dem Heimatbegriff ausschließlich sprachlich anzunähern, seine ästhetischen Dimensionen zu thematisieren.

Diese ästhetischen Dimensionen der Heimat zeichneten sich in „Materialisierungen“, wie „Geschichten, Liedern, Bildern, Riten, Bauwerken, Denkmälern, Städten oder Landschaften, (Spiel-) filmen“ (ebd., S. 165) ab, die stets auch politische Bedeutungsgehalte aufwiesen. Schülerinnen und Schüler hätten demnach „Erinnerungsspuren an Aspekte von Heimat“, die über sprachliche Elemente hinaus stets auch durch bildliche Elemente, durch „Vorstellungsbilder“ konstituiert seien (ebd.).

Heimat sei dadurch in der Gegenwart – wie ein Bild – auslegungsbedürftig geworden. Unter Bezugnahme auf Otto, begreift Richter diesen Prozess Auslegung, als einen Vorgang, der geschieht, „wenn Bilder in die eigene Lebenswelt hinein ausgelegt werden“ (ebd.). Dazu sei es nötig „das Gesehene mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Erinnerungen zu verbinden, womit man etwas über „sich selbst und die Anderen“ erfahre (ebd.). Das Besondere ästhetischer Zugangsweisen befördere, so Richter unter Rekurs auf Schuhmacher-Chilla, demnach die Initiierung von Erfahrungen „des Eigenen und des Fremden, des Kommunizierbaren und des Unaussprechlichen, des Individuellen und des Verschiedenen“ (ebd., S. 165-166).

In einem heimatkundlichen Unterricht ließen sich solche politisch-ästhetischen Zugangsweisen, ihrer Auffassung nach, geeignet durch Bilder, Gemälde und Fotografien anbahnen. Auf der Suche nach „Heimat“ könne man „in der Kunst schnell fündig werden“ und die gemeinsamen Auseinandersetzungen mit diesen Dokumenten zeige, dass nicht „alle alles gleich sehen“ (ebd., S. 169). Fremdverstehen, Perspektivenwechsel und das Aushandeln von Bedeutungen könnten damit befördert werden.⁶⁸

Unterschiedliche, „durch verschiedene Kulturen, Lebenszusammenhänge und ähnliches differente Rezeptionsperspektiven“ eröffneten in einer solchen Auseinandersetzung mit Heimat die Möglichkeit, sich in eine „Kultur des Dissens“ einzuüben (ebd., S. 166). Richters Konzept eines politisch-ästhetischen Lernens zielt somit nicht auf den Abbau von Fremdheit und Differenz, sondern auf das Wechselspiel von Perspektiven:

„Grundschülerinnen und -schüler sollten also im Unterricht ihre Assoziationen, Konnotationen und Vorstellungsbilder thematisieren können, das ihnen Bedeutsame diskutieren und dabei Relationen reflektieren, die das Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz zwischen ihnen markieren.“ (ebd.)

Diese Relationen der Gleichheit und der Differenz manifestierten sich auf unterschiedlichsten Ebenen (vgl. ebd., S. 166) und verliefen „nicht stets zwischen Einheimischen und Fremden“ (ebd., S. 166). Richter beruft sich in diesem Zusammenhang auf einen „dezentrierten Subjektbegriff“, „der sich relationierend, relativierend und reformulierend – immer wieder neu an Differenz und Ungleichheit abarbeiten“ müsse (ebd.).

Ein politisch-ästhetischer Zugang zum Heimatbegriff in der Auseinandersetzung mit Bilddokumenten eröffne stets die Möglichkeit, dass „die Vertraute‘ und ‚der Fremde‘ [...] in der Vielfalt möglicher Ausgestaltungen von Fremd-sein und Vertraut-sein betrachtet und damit quasi aufgelöst“ (ebd., S. 166) würden. Schüler erhielten dadurch in einer solchen Auseinandersetzung die Chance, sich gegenseitig zu respektieren.

Analog zu Bausinger und Gläser bricht also auch Richter explizit mit tradierten Dichotomisierungen von „Eigenem“ und „Fremdem“. Mit ihrem Ansatz eines politisch-ästhetischen Lernens begreift sie die „jeweils besonderen Profile von Schüler(gruppe)n, Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen ihnen“ (ebd.) als Lernchance. Ihr politisch-ästhetischer heimatkundlicher Ansatz ermögliche die Entfaltung eines dynamischen Heimatbegriffs, der der Pluralität der Schüler Rechnung trage: „Die mögliche Vielfalt

⁶⁸ Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle meiner Auffassung nach, dass Richter ästhetische Lernprozesse in ihrem Beitrag auf die Auseinandersetzung mit Bilddokumenten verkürzt.

des „Zugangs“ zur Heimat, die verschiedenen Interpretationen der eigenen Heimat [...] und anderes mehr werden deutlich.“ (ebd., S. 166)

Es könnten „Differenzen zwischen den individuellen Vorstellungsbildern und der Kunst entstehen, die nicht reduziert werden, indem das Fremde auf Bekanntes reduziert wird, sondern die ausgehalten werden, Vielfalt aufzeigen und neue Perspektiven eröffnen“ (ebd.).

Einen ähnlichen Ansatz eines politisch-ästhetischen Lernens an und über Heimat hat Hasse bereits zehn Jahre zuvor formuliert (vgl. Hasse 1992). Auch Hasse zielt angesichts einer pluralen Welt mit seinem Ansatz darauf, in einer ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Heimat, das „Chaos“ zu verteidigen, konkurrierende Ordnungen und Wirklichkeitsauffassungen explizit zu thematisieren, zu reflektieren und damit zur „Grenzgängerei“ zwischen Ordnungen zu befähigen (vgl. ebd., S. 16-17).

Die Tatsache, dass Richter in ihren Ausführungen nicht auf seinen Beitrag rekurriert, obwohl sie ihre Argumentation, etwa mit Otto, z.T. gar anhand der gleichen Autoren entfaltet, vermag einmal mehr vor Augen führen, wie wenig in der fachdidaktischen Debatte diskursive Bezüge hergestellt werden.⁶⁹ Ein Blick in Hasses Ausführungen verdeutlicht zugleich, welches Potential die Fachdidaktik damit mutmaßlich verspielt, finden sich doch in seinem Beitrag m.E. differenziertere Argumentationen, die ein politisch-ästhetisches Lernen im Horizont heimatkundlicher Ansätze möglich, wahrscheinlich bzw. aus erkenntnistheoretischen Gründen, notwendig erscheinen lassen. Zudem vermag es Hasse m. E. in seinem Beitrag deutlicher zu konturieren, worin das „Besondere“ ästhetischer Zugangsweisen liegt, das einen spielerischen Umgang mit Ordnungen und damit eine „interkulturelle Grenzgängerei“ (vgl. Hasse 1992, S. 17) ermöglichen könnte.

Hasse arbeitet in seinem Beitrag zunächst „offen umkreisend“ für ihn wesentliche Dimensionen des Phänomens Heimat heraus. Eine klare Definition dessen, was Heimat sei, verbiete sich seiner Auffassung nach aufgrund des „Chaos“ und der „Asymmetrien“, die in der Rede über Heimat stets mitschwingen, ja laufe gar Gefahr den Gegenstand seiner „substantziellen Mitte“ zu entkernen (vgl. ebd., S. 4).

Heimat sei ein „oszillierendes Phänomen“, ein „transzendierender Bogen, der zwischen biographischen Abschnitten emotionalisierte Beziehungen“ herstelle (vgl. ebd., S. 5). In „Heimatbildern“, artikulierten sich stets subjektive Beziehungen zur Welt: „Die Menschen, die von Heimat reden, sprechen von ihrem Verhältnis zur Welt. Sie setzen uns damit einer pluralen Welt aus, die durch plurale Wirklichkeitsverfassungen gekennzeichnet ist.“ (ebd.) Was mit der Heimat bzw. durch die Heimat hindurch zur Sprache komme, sei somit zum einen Ausdruck einer „*biographischen Gravur*“ (vgl.

⁶⁹ Vgl. hierzu etwa die Ausführungen Rauterbergs, der das wenig diskursive Potential der Debatte um neue heimatkundliche Ansätze in seiner Arbeit dezidiert kritisiert (vgl. Rauterberg 2002, S. 80 f.). Wolf Engelhardt schätzt den status quo der Disziplin noch prekärer ein und kritisiert im Hinblick auf die gesamte Disziplin deren wenig diskursive Kultur der Auseinandersetzung: „Die größte Gefahr für den Sachunterricht ist der Mangel an akademischer Identität der Fachvertreter und an Diskurs in dieser Identität (– womit ich mich selbst mitkritisiere). Präzisierend sei noch angefügt, Entwürfe von Theorieelementen oder -positionen wurden sicher und werden wohl noch publiziert – allein der *Diskurs* darüber leidet an Schwindsucht und eine dafür zuständige hinreichend große scientific community findet sich kaum, Ansätze dazu zerfallen gerade.“ (Engelhardt 2004, S. 1)

ebd.), eine „emotional verzerrte Widerspiegelung subjektiv relevanter Umweltbeziehungen“ (ebd., S. 6). In ihrer Emotionalität sei Heimat folglich als subjektive Beziehung zur Welt „ganz entscheidend von sinnlichen Wahrnehmungen abhängig“ und deshalb eine ästhetische Kategorie (ebd., S. 9).

Kontrastiv zu Richter konturiert Hasse Heimat also als eine ästhetische Kategorie, da sie ein „atmosphärisches Stimmungsfeld“ bezeichne, in dem Bezüge des Menschen zu seiner Mitwelt Gestalt fänden und nicht schlicht unter Verweis auf, in den letzten Jahren verstärkt zu beobachtende „Ästhetisierungen“, von Heimat.⁷⁰ Seine Ausführungen lassen folglich einzig einen solchen Zugang zum Phänomen „Heimat“ als adäquat erscheinen, der auch ästhetische Auseinandersetzungen impliziert. Eine ästhetische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Heimat erscheint somit in Hasses Beitrag nicht „optional“ oder angesichts gegenwärtiger Konnotationen des Begriffs „wünschenswert“, sondern wird nachhaltig erkenntnistheoretisch begründet.

Auch das Potential und die Notwendigkeit eines politischen Lernens im Kontext eines solchen heimatkundlichen Ansatzes vermag Hasse im Vergleich zu Richter m.E. stichhaltiger zu konturieren:

„Indem ich hier die Ästhetik als Hort der Heimat didaktisch in den Kontext des Politischen einschreibe, hebe ich auf eine dialektische Beziehung zwischen individueller Ästhetik einerseits und gesellschaftlich-interessenpolitischer Instrumentalisierung andererseits ab.“ (ebd., S. 9)

Hasse sieht Heimat(bilder) also sowohl durch biographische, als auch durch gesellschaftliche, systemisch-strukturelle Anteile konstituiert (vgl. ebd., S. 6). Das individuelle Verhältnis zur Welt als Heimat sei „keineswegs eine vom Individuum auch beliebig zu füllende Qualität“ (ebd., S. 10). Gerade im Bereich der Emotionen, der sinnlichen Empfindungen, der gemeinhin der Privatheit zugeschlagen werde, führe der Einzelne kein „monadenhaftes Dasein“, sondern sei vielmehr einem „unübersichtlichen Netz von Instrumentalisierungen“ ausgesetzt (ebd.).

Hier in der Domäne der gesellschaftlichen Gravuren, die sich in Heimatbezügen niederschlagen, liegt nach Hasse die Aufgabe und das Potential eines politischen Lernens. Durch die Initiierung politisch-ästhetischer Lernprozesse könne „auf Prozesse der Instrumentalisierung emotionalisierter Umwelt-Beziehungen, wie ‚Heimat‘ oder ‚Landschaft‘ aufmerksam“ (ebd.) gemacht werden: „Wird die Heimatbeziehung zur Umwelt in ihrer Instrumentalisierung und Ideologisierung als Struktur rekonstruiert, dann zeigen sich jene Prozeßfelder, auf denen die ästhetische Rationalität von Menschen unserer (westlichen) Kultur zum Spielmaterial der Interessen Dritter werden.“ (ebd., S. 11) Darüber hinaus seien, angesichts einer pluralen Welt, vor allem „kulturelle Grundbilder“, wie etwa „eurozentristische Wahrnehmungsweisen“, einer solchen Reflexion zugänglich zu machen (vgl. ebd., S. 13). Heimat sei geradezu „voll von Abstraktionen, die unsere Wirklichkeitsauffassungen“ leiteten und „blind gegen sich selbst“ seien (ebd.). Heimat lebe demzufolge, so Hasse unter Rekurs auf eine Terminologie von Welsch, vom „Anästhetischen“, setze sich aus „Modulen des

⁷⁰ So evozieren doch Richters Ausführungen geradezu die Frage, ob Heimat „früher“ (bevor der Heimatbegriff zunehmend ästhetisiert wurde) keine ästhetische Kategorie gewesen sei, was angesichts der Instrumentalisierungen des Heimatbegriffs in der Vergangenheit, bzw. der „ideologischen Mästung“ (vgl. Hasse 1992, S. 1) des Begriffs, nicht plausibel erscheint.

unmittelbar nicht Wahrnehmbaren“ zusammen (vgl. ebd.). Diese „blinden Flecken“ gelte es im Projekt eines politischen Lernens zu reflektieren.

In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Heimat sei eine „pluralistische Rationalität“ zu entfalten, eine „Kultur des blinden Flecks“ (ebd., S. 14):

„Die Sensibilisierung für Ausgeschlossenes und das Lernen der ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungsmittel weist der Erkenntnis einen zweiten Weg, welcher jenseits der Logik des Wortes verläuft und seine eigene Sprache spricht. Neben der theoretischen Rationalität entfaltet sich im Medium des Scheins eine ästhetische Rationalität.“ (ebd.)

Hasse konturiert so eine ästhetische Rationalität dezidiert als eine Form des „Widerstand(s) gegen die Verhältnisse“ (ebd., S. 15). Ästhetisches Lernen erscheint hier, im Vergleich zu Richters Beitrag, deutlicher als Domäne des politischen Lernens, da „Ästhetik“ explizit als Rationalitätstypus ausgewiesen wird, der „Erkenntnis um das von ihr Ausgeschlossene“, zu komplettieren vermag (vgl. ebd.). So sieht Hasse in ästhetischen Lernprozessen nicht nur das Potential unterschiedlicher Rezeptionsperspektiven gewahrt zu werden, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit für Instrumentalisierungen und Ideologisierungen bzw. durch kulturelle Grundbilder bedingte dogmatische Sichtweisen zu sensibilisieren.

Eine Schulung der ästhetischen Aneignungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksmittel gewinnt damit stichhaltig einen „politischen“ Bildungswert, denn sie vermag Erkenntnis um gemeinhin Ausgeschlossenes zu ergänzen und eröffnet damit Möglichkeiten des Widerstands gegen emotional codierte Ideologisierungen und Instrumentalisierungen ebenso, wie gegen dogmatische kulturelle Grundbilder. Hasse zeigt zudem das Potential ästhetischer Lernprozesse auf, ein „transversales Vermögen“ auszubilden, das zwischen theoretischer und ästhetischer Rationalität vermitteln bzw. Bezüge herstellen kann und auch Verständigungs- und Verstehensprozesse zwischen subjektiv generierten Ordnungen und damit auch Heimaten wahrscheinlich werden lässt. Fremdes, das dem Konstrukt der Heimat oft polar gegenüberstehe, bleibe in einer solchen Reflexion nicht abgeschottet, sondern könne stets „rückfragend und erneuernd zum Vertrauten“ in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd., S. 17). Ein „transversales Vermögen“ eröffne Möglichkeiten der „interkulturellen Grenzgängerei“ (vgl. ebd.). Hasse intendiert damit in ähnlicher Weise wie Richter, die eine „Kultur des Dissens“ etablieren möchte, nicht auf eine Reduktion bzw. eine Kompensation des „Chaos“ in einer pluralen Welt, sondern begreift dieses als Herausforderung, ja als Bereicherung, das es zu verteidigen gelte (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der Transversalität gelingt es Hasse jedoch im Unterschied zu Richter m.E. dezidiert, Potentiale dieser Pluralität der Ordnungen, die sich auch in Heimatbildern manifestiert, aufzuzeigen. Unter Bedingungen des Chaotischen sei eine Kreativität zur Herstellung neuer Ordnungen gefordert. Starre Ordnungsprinzipien seien zugunsten „kultureller Verschränkung mit dem Ziel einer konstruktiven wechselseitigen Bereicherung“ (ebd.) zu überschreiten. Handlungsfähig in einer pluralen Welt bleibe am ehesten, wer gelernt habe, „sich immer nur ‚bis auf weiteres‘ auf Ordnungen einzustellen“ (ebd.). Transversalität erscheint in seinem Beitrag, als eine „Meta-Rationalität“, als ein Vermögen, das einen solchen „spielerischen“ Umgang mit Ordnungen wahrscheinlich und möglich erscheinen lässt.

3.4.3 Kulturelle Pluralisierung im Diskurs um eine „neue“ Heimatkunde – zwischen der Hoffnung auf eine „Insel der Vertrautheit“ und „interkultureller Grenzgängerei“

Kulturelle Pluralisierung, so lässt sich in Anbetracht der vorangehend diskutierten Ansätze zusammenfassend konstatieren, wird also durchaus in der gegenwärtigen fachdidaktischen Debatte um heimatkundliche Ansätze thematisiert. Einige Beiträge nehmen explizit auf Elemente einer „interkulturellen“ Erziehung Bezug bzw. unterziehen bisherige fachdidaktische Ansätze, die auf ein „interkulturelles“ Lernen zielen, einer kritischen Reflexion.

Die Art und Weise, wie die AutorInnen diese gesellschaftliche Entwicklung in ihren Ansätzen verhandeln, sowie die Funktion, die sie einem heimatkundlichen Unterricht in einer pluralisierten Gesellschaft zuschreiben, ist allerdings höchst heterogen.

Klein, Beck/Soll und Bausinger schreiben der Heimatkunde angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen die kompensatorische Aufgabe zu, Heimat bzw. wechselnde, plurale Angebote zu einer möglichen Beheimatung zu schaffen. Diese AutorInnengruppe sieht angesichts kultureller Pluralisierungstendenzen die Aufgabe einer Heimatkunde darin, Sicherheit zu schaffen, Identität zu stiften. Im Einzelnen differenzieren sich die Positionen dieser VerterInnen einer kompensatorischen Heimatkunde jedoch stark aus.

Klein umschreibt Globalisierungs- und kulturelle Pluralisierungsprozesse durchweg negativ konnotiert und begreift sie vor allem als Bedrohung für den identitäts- und vertrauensstiftenden heimatlichen Raum. Heimat wird in seinem Ansatz in kompensatorischer Intention als Gegenpol zu einer als bedrohlich antizipierten pluralen Welt allen Kinder verkündet. Fremdes hat in dieser Heimat keinen Raum.

Beck und Soll vertreten hingegen die Position, dass Heimat sich nicht vermitteln lasse, sondern stets individuell im Prozess der Sozialisation herzustellen sei. Identität und Sicherheit kann vor dem Horizont dieses Heimatbegriffs nur der Einzelne erkundend erlangen. Explizit zielen sie mit ihrem Ansatz auf eine ausgewogene Balance zwischen identitätsstiftender Sicherheit und grenzüberschreitender Offenheit. Fremdes und Fremde werden in diesem Ansatz deutlich als Bereicherung begriffen.

Ähnlich argumentiert Bausinger der gesellschaftliche Pluralisierungstendenzen zudem zum Anlass nimmt um über gegenwärtige Relationen von „Eigenem“ und „Fremdem“ zu reflektieren. Heimat lässt sich seiner Auffassung nach nicht mehr singular denken und kann in einem heimatkundlichen Ansatz nur dann ein Gegengewicht zu diffusen globalen Tendenzen sein, wenn wechselnde Identitätsmöglichkeiten geschaffen und gewährt werden.

Beck/Soll und auch Bausinger integrieren damit deutlich Elemente einer „interkulturellen“ Erziehung in ihre heimatkundlichen Ansätze.

Eine, zu diesen kompensatorischen heimatkundlichen Ansätzen, nahezu konträre Position vertreten Daum, Gläser, Paul, Richter und Hasse. Heimat wird in ihren heimatkundlichen Ansätzen zum Reflexionsgegenstand über „Eigenes“ und „Fremdes“. Richter und Hasse zielen mit ihren Ansätzen eines politisch-ästhetischen Lernens an und über Heimat nicht auf Kompensation, sondern gerade auf das Aushalten von Unsicherheiten, auf eine Verteidigung des Chaos pluraler Perspektiven.

Insgesamt geht diese AutorInnengruppe von einem individuellen Heimatverständnis aus, in dem sich die Pluralität der Welt spiegelt. Dies wird z.T. in den Beiträgen explizit mit dem Verweis auf gesellschaftliche Pluralisierungstendenzen begründet.

Heimat wird in diesen Ansätzen folglich nicht mehr als Garant für Vertrauen und Sicherheit konturiert, vielmehr sollen ausgehend von individuellen Perspektiven auf Heimat Reflexionen über „Eigenes“ und „Fremdes“ möglich werden. Auch diese heimatkundlichen Ansätze weisen also deutlich Elemente einer „interkulturellen“ Erziehung auf.

Diesem heimatkundlichen Lernziel, der Reflexion über „Eigenes“ und „Fremdes“, legen die AutorInnen allesamt ein „offenes“ Kulturkonzept zugrunde, das nicht statisch Dichotomisierungen festschreibt, sondern der Prozesshaftigkeit von Kulturen Rechnung trägt.

In der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion um heimatkundliche Ansätze finden sich entgegen Glumplers 1996 getroffener Feststellung, also mittlerweile durchaus Entwürfe, die Elemente einer „Interkulturellen Pädagogik“ zu integrieren versuchen.

Im Vergleich zu den im vorangehenden Kapitel (vgl. 3.3) diskutierten Konzeptionen, die versuchten Elemente „interkultureller“ Erziehung in einen lebensweltorientierten Sachunterricht zu integrieren, zeichnen sich diese heimatkundlichen Ansätze zudem durch ihre explizite Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff aus. Damit wird erstmals im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts die von Roth im Hinblick auf Programme eines „interkulturellen“ Lernens formulierte Forderung eingelöst, über einen bewussten, kognitiv und intersubjektiv zugänglichen Kulturbegriff zu verfügen (vgl. Roth 2002, S. 25).

3.5 Zusammenschau: Der Diskurs um Erziehung und Migration im Sachunterricht im Überblick – von der volkstümlichen Bildung für deutsche Kinder zur interkulturellen Erziehung

Das Kapitel um Erziehung und Migration im Sachunterricht abschließend, stelle ich die Entwicklung der fachdidaktischen Ansätze eines Lernens an und über Kultur sowie prägnante Aspekte des Diskurses noch einmal heraus. Vor diesem Horizont werde ich zum Abschluss der Arbeit in Kapitel 4 eine weiterführende Perspektive aufzeigen.

Die Literaturanalyse des Sachunterrichts dokumentiert in historischer Perspektive ein breites Spektrum an Bearbeitungsmustern, das die Fachdidaktik angesichts der kulturellen und ethnischen Pluralisierung der Gesellschaft entwickelt hat. Die Strategien reichen von schlichter Ignoranz, über kompensatorische Hilfsangebote und einen Sachunterricht über „Ausländerthemen“, der moralisch überformt um Verständnis und Toleranz warb, bis hin zu ersten Konzepten eines „interkulturellen“ Lernens.

Die Heimatkunde der Weimarer Schule ignorierte schlicht Fremde und Fremdes. Sie war der volkstümlichen Bildung deutscher Kinder verpflichtet und mit ihrem beschränkten Fokus auf den Nahraum, der verkündend durchweg a priori als vertraut repräsentiert wurde, geradezu blind für Fremdes und Unbekanntes sowie gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse im Allgemeinen. Im klein- und gleichschrittigen Voranschreiten in konzentrischen Kreisen bewegte sich diese „Kunde“

von der Heimat ausschließlich auf vertrauten Pfaden. Kulturelle bzw. ethnische Minderheiten waren dadurch in der Weimarer Heimatkunde einem „massiven Germanisierungsdruck“ ausgesetzt.

Unter dem Nationalsozialismus instrumentalisierte man die Heimatkunde politisch und stellte sie ganz in den Dienst des Systems. Explizite Analysen zum Umgang mit Minderheiten und Fremdem in dieser Epoche des Heimatkundeunterrichts existieren nicht, allerdings Hinweise darauf, dass die menschenverachtenden Ideologien des Systems, z.B. Elemente der Rassenlehre, in den Heimatkundeunterricht hineingetragen wurden (vgl. etwa Götz 1996; S. 28 f.; Mitzlaff 1985, S. 1008 f.).

Nach 1945 knüpfte die Fachdidaktik an die Heimatkundetradition der 1920er Jahre an. Zugleich stand die Grundschule angesichts der zahlreichen Flüchtlingskinder vor einer ersten umfassenden Integrationsaufgabe. Zu dieser Zeit finden sich in heimatkundlichen Ansätzen erste vereinzelte Verweise auf Fremde und Fremdes. Insgesamt betrachtet, war jedoch auch die Heimatkunde der 1950er und 1960er Jahre territorial fixiert, provinziell und monokulturell, ohne dass dies von der Fachdidaktik kritisch reflektiert wurde.

Erst Anfang der 1970er Jahre rücken gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse in den Problemhorizont der Fachdidaktik. In der Folge dominierten Anleihen aus erziehungswissenschaftlichen Diskursen die fachdidaktische Debatte um kulturelle Pluralisierung.

Zunächst adaptierte die Fachdidaktik defizitorientierte Ansätze aus der „Ausländerpädagogik“ und entwickelte unter dem Primat der Wissenschaftsorientierung im wesentlichen drei segregierende Strategien zur Bewältigung ethnischer bzw. kultureller Pluralität:

- Förderkonzepte für die ausländischen Kinder um ihre sprachlichen und herkunftskulturellen „Defizite“ zu kompensieren
- einen Sachunterricht über „Ausländerthemen“, der an die Angehörigen der Majorität adressiert war und intendierte über „die Fremden“ aufzuklären
- und schließlich Konzepte eines sozialen Lernens, die um Verständnis und Toleranz für „die Fremden“ warben.

Retrospektiv erscheinen diese Bearbeitungsmuster als problematisch, da ihnen allesamt ein homolithisches, statisches, lediglich an oberflächlichen Phänomenen orientiertes und zudem defizitäres Verständnis der „Herkunftskulturen“ und damit auch „der Fremden“ zugrunde lag.

Die Materialien, die in Text und Bild intendierten über „die Fremden“ und „ihre Kultur“ aufzuklären, waren charakteristischer Weise mit polarisierenden Entgegensetzungen versehen und transportierten stereotype Zuschreibungen: Die deutsche Gesellschaft wurde mit einem Set von Merkmalen an Fortschrittlichkeit und Modernität repräsentiert. Von den Herkunftsländern entwickelten die Materialien ein konträres Bild, pauschalisierend und hierarchisierend wurden sie als vormodern und rückständig dargestellt. So reproduzierten und tradierten diese Bearbeitungsmuster implizit Differenzen und Dichotomisierungen, wie „wir“/„die Fremden“, „modern“/„vormodern“, „fortschrittlich“/„rückständig“, etc.

In diesen Konzeptionen wurden zudem nur solche Informationen didaktisch aufbereitet, denen man für PrimarschülerInnen Relevanz zuschrieb und die als

anschlussfähig an den ihnen zugeschriebenen Erfahrungshorizont galten: beispielsweise folkloristische, touristische bzw. banale Aspekte des „Alltagslebens“. Implizit ontologisierten die Materialien diese Aspekte der „Herkunftskulturen“ dabei zum „Wesen“ bestimmter Kulturen.

Mit dieser didaktischen Überlegung wurde so auch faktisch eine „Zensur“ sämtlicher Aspekte des „Fremden“ vorgenommen, die mutmaßlich Irritation oder Unverständnis evozieren könnten.

Vor dem Horizont dieses Bildes der „Fremde(n)“ zeichnet sich auch der „Sinn“ der dritten Maßnahme aus dem „Katalog“ der „Ausländerpädagogik“ ab, der Projekte sozialen Lernens. Der Logik des defizitären Bildes der „anderen Kulturen“ folgend, die „die Ausländer“ zu „Fremden“ stilisierte, erachtete die Fachdidaktik das Leben „der Migranten“ in Deutschland pauschalisierend als „problematisch“. Materialien, die bei den Majoritätsangehörigen um Toleranz und Verständnis werben sollten, waren i.d.R. so konzipiert, dass sie in unterschiedlichen Szenarien das stigmatisierende Bild eines bemitleidenswerten, hilflosen, orientierungslosen Fremden zeichnen, der auf Verständnis und Hilfe der Majoritätsangehörigen angewiesen ist. Migranten wurden in solchen Projekten „sozialen Lernens“ häufig unter Überschriften wie „Vorurteile“ oder im Zusammenhang mit anderen als „besonders“ stigmatisierten „sozialen Randgruppen“, wie etwa behinderten Menschen oder Kranken „durchgenommen“.

Diese thematische Subsumtion, sowie die zu dem gezeichneten „Migrantenbild“ kontrastive, überlegene Darstellung der Majoritätsangehörigen – überlegen, sowohl im Hinblick auf die fortschrittliche, moderne Kultur, als auch im Hinblick auf soziale Kompetenzen⁷¹ –, schrieben damit ein eindeutiges Machtgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit fest, das keineswegs in Frage gestellt, sondern allenfalls durch Mitleid überformt wurde.

Die auf der Ebene des „Sachunterrichts über Ausländerthemen“ vermittelten Dichotomisierungen, die einem separatistischen Kulturkonzept verpflichtet, Kulturen als wohlabgegrenzt, ethnisch fundiert und beträchtlich verschieden erscheinen ließen, sollten so in Programmen sozialen Lernens auf einer sekundären Ebene in ein moralisch und ethisch vertretbares Miteinander überführt werden.⁷²

Lange Zeit blieben diese Strategien mit kultureller Pluralität umzugehen im fachdidaktischen Diskurs leitend und Residuen solcher Zugangsweisen sind zum Teil bis in die Gegenwart nachweisbar.⁷³ Lediglich einzelne FachdidaktikerInnen formulierten seit Mitte der 1980er Jahre Kritik an den bisherigen fachdidaktischen

⁷¹ In der Regel waren es in den Materialien die deutschen Kinder, die „die Fremden“ mitspielen ließen, sie großzügig auf ihre Geburtstagsfeier einluden oder ihnen etwa bei den Hausaufgaben oder beim Erlernen der deutschen Sprache halfen. (vgl. dazu Kiper 1989; Höhne/Kunz/Radtke 2000)

⁷² Ein solches Unterfangen, das zum einen ein separatistisches Kulturkonzept transportiert und dann auf sekundärer Ebene die Frage verhandelt, wie zwischen wohlabgegrenzten Kulturen Verständigung, Akzeptanz und Kommunikation möglich ist birgt zwangsläufig Probleme, auf die Welsch dezidiert hingewiesen hat: „Solange man die Primärthese von der Insel- oder Kugelverfassung der Kulturen mitmacht, werden die Folgeprobleme nicht lösbar sein. Das klassische Kulturkonzept schafft – durch seinen Primärbezug – den separatistischen Charakter der Kulturen – das Sekundärproblem der schwierigen Koexistenz und strukturellen Kommunikationsunfähigkeit dieser Kulturen.“ (Welsch 1994b, S. 95)

⁷³ Vgl. etwa die Anmerkungen zum „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts unter 3.2.4.

Bearbeitungsmustern. Eine umfassende reflexive Auseinandersetzung mit „ausländerpädagogischen“ Konzeptionen und insbesondere deren Kulturbegriff, findet sich im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts allerdings nicht.

Mitte der 1980er Jahre zeichnen sich erste Versuche ab, die Idee einer „interkulturellen“ Erziehung im Sachunterricht zu etablieren. Unter dem Primat der Lebensweltorientierung bringen vor allem Kiper und Glumpler – allerdings weitgehend ohne den Reflexionsstand in den Erziehungswissenschaften umfassend zu berücksichtigen – Elemente eines „interkulturellen“ Lernens in den fachdidaktischen Diskurs ein.

Der Terminus der Lebenswelt erschien den AutorInnen in ihrem Verständnis des Parameters geeignet, um die bisherigen stigmatisierenden Bearbeitungsmuster zu überwinden. Sie versuchten in ihren „Lebensweltanalysen“ die spezifischen Bedürfnisse und Interessen ausländischer Kinder aufzuzeigen und daraus induktiv Perspektiven für einen Sachunterricht abzuleiten, der diesen Rechnung trägt. Damit adaptierten die AutorInnen, die „Differenzhypothese“ der „Interkulturellen Pädagogik“ und überwandern erstmals die bisherigen strukturell segregierenden Bearbeitungsmuster. Glumpler und Kiper nahmen gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse zum Anlass, um Sachunterricht in bezug auf alle Kinder neu zu überdenken. Sie intendierten damit den vornehmlich monokulturellen Habitus der Fachdidaktik zu überwinden und Fragen einer „interkulturellen“ Erziehung systematisch mit dem fachdidaktischen Diskurs zu verknüpfen.

Erstmals konturierten die AutorInnen damit fachspezifische Perspektiven, wie der Sachunterricht sinnvoll zu einem Lernen an und über Kultur beitragen könnte: Kulturelle Pluralisierung wird in ihren Sachunterrichtsentwürfen nicht lediglich „additiv“ – im Sinne eines weiteren Themenfelds, das es im Sachunterricht zu bearbeiten gelte – berücksichtigt, sondern gewissermaßen auf einer Meta-Ebene, mit konzeptuellen Überlegungen der Fachdidaktik verknüpft.

Eine reflexive Zuwendung zum Kulturbegriff sowie eine explizite Fassung der eigenen grundlegenden Prämissen findet sich im Sachunterricht mit der Wende zu „interkulturellen“ Erziehungskonzepten allerdings nicht. Mit der „Differenzhypothese“ übernahm die Fachdidaktik lediglich das „Leitparadigma“ der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Erziehung und Migration. Die umfassende, kritische Grundlagendiskussion, die dessen Entwicklung forciert hatte, reflektierte sie nur unzureichend. So blieben die fachdidaktischen Entwürfe „interkultureller“ Erziehung weiterhin einem statischen Kulturkonzept verhaftet, das das Außenverhältnis zwischen der „eigenen“ und der „fremden“ Kultur zwangsläufig zu einem der Fremdheit stilisiert. Implizit transportieren die Konzeptionen „interkulturellen“ Lernens separatistische Kulturkonzepte. Damit erscheint eine interkulturelle Verständigung strukturell, nahezu zwangsläufig als problematisch.

Auf den Konstruktionscharakter solcher Zuschreibungen wiesen einzelne Fachdidaktiker – unter Rekurs auf erziehungswissenschaftliche, erkenntnistheoretische bzw. soziologische Diskurse – erst im Rahmen der Diskussion um neuere heimatkundliche Ansätze hin. Die AutorInnen, die das zukunftssträchtige Potential einer Heimatkunde in der Reflexion über „Eigenes“ und „Fremdes“ sehen, rekurrieren anstelle des statischen Kulturbegriffs auf ein „offenes Verständnis“ von Kulturen.

Hier eröffnen sich (didaktische) Perspektiven, die angesichts kultureller Pluralisierung neben Differenz und Abgrenzung den Fokus auch auf Gemeinsamkeiten und Übergänge richten und ein friedliches Zusammenleben in einer pluralen Welt potentiell möglich erscheinen lassen.

Die mit der Diskussion um neuere heimatkundliche Ansätze einsetzende Reflexion, der in den eigenen Programmen zum Lernen an und über Kultur zugrunde gelegten Prämissen und der damit verbundene Rekurs auf ein „offenes Verständnis“ von Kulturen, markiert folglich m.E. einen innovativen Impuls der fachdidaktischen Debatte um Erziehung und Migration, den ich in der nachstehenden Perspektive unter Bezugnahme auf aktuelle kulturtheoretische Diskussionen aufgreife und weiter entwickle.

4 Kulturbegriffskritische Reflexionen und eine „transkulturelle“ Perspektive für ein Lernen in einer pluralen Welt

Die vorangehende Analyse der fachdidaktischen Beiträge verdeutlichte eindrücklich, dass der Begriff der Kultur zwar in Konzepten eines Lernens an und über Kultur eine zentrale Stellung einnimmt, nicht aber angemessen reflektiert wird. Zwei Jahrzehnte (!) konzipierte die Fachdidaktik Programme eines Lernens an und über Kultur ohne die eigenen grundlegenden Prämissen zu hinterfragen. Stringente Dichotomisierungen zwischen „uns“ und den „Anderen/Fremden“ wurden so im fachdidaktischen Diskurs unbefragt über Jahre hinweg reproduziert, tradiert und festgeschrieben.

Lediglich die AutorInnen, die das zukunftssträchtige Potential einer Heimatkunde in der Reflexion über „Eigenes“ und „Fremdes“ sehen, rekurren anstelle des statischen Kulturbegriffs erstmals auf ein „offenes Verständnis“ von Kulturen. Dieses „offene“ Kulturkonzept wird m.E. allerdings auch in diesen Beiträgen nicht nachhaltig genug konturiert.

Dieses diskursanalytisch ermittelte Defizit der Fachdidaktik stellt sich auch aus erziehungswissenschaftlicher und erkenntnistheoretischer Perspektive dar. Roth fordert in seiner umfassenden Rekonstruktion des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Erziehung und Migration, Konzepte eines Lernens an und über Kultur müssten, um dem gegenwärtigen Reflexionsstand in diesem Feld gerecht zu werden, über einen bewussten und kognitiv intersubjektiv zugänglichen Kulturbegriff verfügen (vgl. Roth 2002, S. 307).

Eine erkenntnistheoretische Begründung zur grundlegenden Reflexion der konzeptuellen Prämissen liefert darüber hinaus Wolfgang Welsch. Welsch, Philosoph der postmodernen transversalen Vernunft und kulturtheoretischer Vordenker einer transkulturellen Zukunft, hat im Kontext der Entwicklung seines Konzepts der Transkulturalität wiederholt die Frage diskutiert, inwiefern unsere Konzepte von Kultur sowohl unser Denken als auch unsere gesellschaftliche Praxis bestimmen (vgl. Welsch 1992b; 1994a; 1994b; 1996; 1997; 1998).

Seine kulturtheoretischen Betrachtungen erscheinen mir für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff als besonders einschlägig: Zum einen eröffnen seine Reflexionen tradierter Konzeptualisierungen des Terminus die Möglichkeit, die im fachdidaktischen Diskurs z.T. bis in die Gegenwart zugrunde gelegten Prämissen eines Lernens an und über Kultur aus erkenntnistheoretischer Perspektive kritisch zu beleuchten. Zudem bietet sein Konzept der Transkulturalität als ein „offenes“, dynamisches Kulturkonzept die Möglichkeit, die im Hinblick auf eine friedliche Koexistenz in einer pluralen Welt vielversprechenden Perspektiven neuerer

heimatkundlicher Ansätze unter Rekurs auf ein konkretes, aktuelles kulturtheoretisches Konzept weiter zu entwickeln.

In der folgenden Reflexion des Kulturbegriffs erläutere ich zunächst Welschs These, der Kulturbegriff sei ein wirkmächtiger Begriff und habe je nach Konzeptualisierung eine spezifische Wirkung auf unser „Kulturleben“ und damit auch auf die Interaktion von Kulturen.

Daran anschließend greife ich seine etymologischen Betrachtungen auf, in denen er einen im europäischen Raum vorherrschenden, „traditionellen“ Kulturbegriff skizziert und die Frage diskutiert, wie sich die Koexistenz der Kulturen aus den Prämissen dieses Konzepts heraus darstellt. Dabei werde ich aufzeigen, dass sich diese Tradierungen und die damit verbundenen Annahmen, bezüglich der Koexistenz und Interaktion von Kulturen, auch im fachdidaktischen Diskurs nachweisen lassen.

Diesen ersten Teil der Betrachtungen abschließend referiere ich seine Argumentationen, die dieses „traditionelle“ Kulturkonzept als gegenwärtig nicht mehr tragfähig erscheinen lassen.

Als ein alternativer Ansatz werden in einem zweiten Schritt der Kulturbegriff Welscher Prägung und die Potentiale, die sich aus dieser Konzeptualisierung im Hinblick auf die Interaktion der Kulturen ergeben, skizziert. In diesem Zusammenhang verweise ich auch auf Kompetenzen, die Welsch aufgrund seiner kulturtheoretischen Betrachtungen in einer Welt, die sich ihm als plural und sich zunehmend weiter ausdifferenzierend darstellt, als notwendig erachtet.

Diesen zweiten Teil der Arbeit abschließend zeige ich auf, welche Perspektiven der von Welsch entwickelte transversale Kulturbegriff für ein „transkulturelles“ Lernen eröffnet. Mit der Frage, ob – und falls ja, welche Konzeption von – Sachunterricht der Ort in der Grundschule für ein solches Lernen an und über Kulturen sein könnte, wird die vorliegende Arbeit abgeschlossen.

4.1 Kulturbegriffe als Wirkfaktoren in unserem Kulturleben

Kulturbegriffe sind nach Welsch weit mehr als bloße Beschreibungsbegriffe. Es handele sich vielmehr um wirkmächtige Begriffe. Konzeptualisierungen von Kultur seien stets „Wirkfaktoren“ bezüglich ihres Gegenstandes (vgl. Welsch 1994b, S. 107).

Welsch entfaltet diese Argumentation, ausgehend von der grundsätzlichen Annahme, dass Begriffe Schemata sind, „mit denen wir uns die Welt verständlich machen und unser Handeln organisieren“ (Welsch 1998, S. 70). Sie wirkten demnach als Raster, „die Verhaltensweisen nach sich ziehen und Fakten generieren“ (ebd.).

In besonderer Weise träfe dies auf sogenannte „Selbstverständigungsbegriffe“, wie etwa „Identität“, „Person“, „Mensch“ – und auch „Kultur“ – zu: Das Konzept und die Realität, die man Kraft solcher Begriffe zu beschreiben intendiere, seien nicht zu trennen (vgl. Welsch 1994b, S. 107): In dem solche Termini unser Denken und Handeln strukturieren, hätten sie stets auch Rückwirkung auf ihren Gegenstand. Den Kulturbegriff bezeichnet Welsch somit als einen „operativen Begriff“ (Welsch 1998, S. 55) bezüglich seines Gegenstandes und die „Realität“ von Kultur sei immer auch eine Folge unserer Konzeptualisierungen von Kultur (vgl. ebd., S. 67). Unser Kulturverständnis zeitige, als ein „Wirkfaktor“ in unserem Kulturleben, spezifische

Konsequenzen in unserer gesellschaftlichen Praxis: „Kulturbegriffe beeinflussen das kulturelle Selbstverständnis.“ (ebd.)

Daraus erwachse die Verantwortung, Termini so zu fassen, dass sie deskriptiv adäquat, normativ gerechtfertigt und vor allem pragmatisch weiterführend seien (vgl. Welsch 1994b, S. 107).

Vor diesem Horizont erscheint die Frage nach einer treffenden Konzeptualisierung in Sachen Kultur im Hinblick auf ein Lernen an und über Kultur nicht nur von theoretischer, sondern auch von praktischer Relevanz. Denn sind Kulturbegriffe tatsächlich operative Begriffe im Sinne Welschs, so zeitigt ihre jeweilige Fassung je spezifische Wirkungen auf unser Denken, Handeln und Sprechen und damit auf unser Kulturleben. Entwickelt man also Ansätze eines Lernens an und über Kultur mit der Intention, in einer pluralen Gesellschaft interkulturelle Austausch- und Verständigungsprozesse anzubahnen, so gewinnt die Frage, inwiefern die eigene Konzeptualisierung von Kultur, solche Prozesse aufgrund der getroffenen Prämissen überhaupt möglich erscheinen lässt, entscheidendes Gewicht.

In Anlehnung an Welschs These soll im Folgenden die Frage nach den spezifischen Wirkungen differenter Konzeptualisierungen von Kulturen fokussiert werden. Ausgangspunkt der Betrachtungen sind dabei zunächst seine etymologischen Analysen, in denen er eine für den europäischen Raum „traditionelle“ Konzeptualisierung von Kultur und deren Tradierung beschreibt.

Das zentrale Augenmerk richtet sich hier vor allem auf die Frage, welche Charakteristika Welsch folgend unser tradiertes Denken und Sprechen über Kulturen kennzeichnen und welche „Wirkungen“ diese „traditionelle“, europäische Konzeptualisierung in bezug auf die Interaktion von Kulturen zeitigt.

4.1.1 Der „traditionelle“ Kulturbegriff – die Vorstellung von Kulturen als Kugeln

Die Tradierung gegenwärtig geläufiger Konzeptualisierungen von Kultur zeichnet Welsch historisch bis in das 17. Jahrhundert nach. Der Kulturbegriff gehe, „als Generalbegriff, der nicht nur einzelne, sondern sämtliche menschlichen Lebensäußerungen umfassen soll“ (Welsch 1998, S. 46), auf die Schriften von Pufendorf im späten 17. Jahrhundert zurück (vgl. hierzu auch Busche 2000, S. 70-75).

Pufendorf habe erstmalig sämtliche menschlichen Tätigkeiten mit dem Terminus „Kultur“ bezeichnet, durch die Menschen ihr Leben als spezifisch menschliches im Unterschied zu einem bloß tierischen gestalten (vgl. Welsch 1998, S. 46).⁷⁴

⁷⁴ Busche der in einem Aufsatz die unterschiedlichen historischen Bedeutungen des Terminus Kultur aufzeigt, sieht die Wurzeln der „modernen“ Grundbedeutung des Terminus im deutschen Sprachraum ebenfalls in Pufendorfs Schriften verankert. Pufendorf habe die Bedeutung des Begriffs mit seiner Interpretation der Hobesschen Unterscheidung von Naturzustand und Zivilzustand anhand der Begriffe „natura“ und „cultura“ wesentlich geprägt und mit dem Terminus „cultura“ erstmals im deutschen Sprachraum umfassend das Resultat sämtlicher gesellschaftlicher Tätigkeiten bezeichnet. Dasjenige, das „dem menschlichen Leben infolge von Hilfe, Fleiß und Erfindungen anderer Menschen, sei es durch eigenes Nachdenken und Bemühen, sei es durch göttlichen Wink, zuteil geworden“ (Pufendorf 1686, zitiert nach Busche 2000, S. 78) sei (vgl. Busche 2000, S. 77 f.). Auch Perpeet zeichnet die Entstehung dieses neuen Sinnmoments in Pufendorfs Schriften in ähnlicher Weise nach (vgl. Perpeet 1984, S. 22).

Zuvor sei der Kulturbegriff jahrhundertlang lediglich als relativer Begriff in bezug auf spezifische menschliche Tätigkeitsbereiche verwendet worden (vgl. ebd.).

Herder schließlich habe in seinen Schriften dem Kulturbegriff jene Ausgestaltung und Generalisierung verliehen, die seither nahezu ungebrochen unser Denken und unsere Kommunikation über Kulturen bestimme.

Den Herderschen Kulturbegriff, dessen Bedeutungshof Welsch in seinen Schriften stets auch als den „geläufigen“, „traditionellen“ Kulturbegriff bezeichnet, sieht er durch drei Bestimmungsstücke charakterisiert: „durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung“ (Welsch 1998, S. 46-47).⁷⁵

Sozial homogenisierend sei der Begriff, da er in dieser Herderschen Konzeptualisierung generalisierend alles umschreibe, was „das Leben des betreffenden Volkes im ganzen, wie im einzelnen“ präge und damit „jede Handlung und jedes Objekt zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur“ deklariere (Welsch 1998, S. 47).

Das Konzept sei somit „volksgebunden“ und weise eine separatistische Dimension auf, eine entschiedene Abgrenzung nach außen: Jede Kultur solle als die Kultur eines Volkes, von den Kulturen anderer Völker spezifisch unterschieden und abgegrenzt sein (vgl. ebd.).

Folglich propagiere die Konzeptualisierung eine „Doppelfigur“ bestehend aus der „Konzentration auf das Eigene“ und der „Abwehr des Fremden“ und sei im wesentlichen durch innere Homogenisierung und äußere Abgrenzung gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 48). Metaphorisch bezeichnet Welsch diese exklusive Konzeptualisierung von Kulturen so auch als „inselhaftes“ oder „kugelartiges“ Verständnis: Man beschreibe damit Kulturen analog zu „Inseln“ oder „Kugeln“, als in sich geschlossen und wohlabgegrenzt (vgl. Welsch 1998, S. 51).

Residuen dieser Konzeptualisierung sind nach Welschs Auffassung bis in die Gegenwart in unserem Denken und in der Kommunikation über Kultur wirksam. So blieben wir beispielsweise häufig noch immer in einem Denken verhaftet, dass es uns unwillkürlich als sinnvoll erachten lasse, „von *der* japanischen oder *der* indischen oder *der* europäischen Kultur“ (Welsch 1992b, S. 10, Hervorhebungen im Original) zu sprechen und tradierten damit weiterhin „Kulturfiktionen“, die bei näherer Betrachtung unmittelbar dazu nötigten, in nicht endenwollende Besonderungen überzugehen (vgl. ebd.). Diese Homogenitätsfiktion und die separatistische Vorstellung von Kulturen bestünde in der Tradition des „klassischen Kulturbegriffs“ bis heute in unserem Denken, Sprechen und Handeln wie selbstverständlich fort (vgl. Welsch 1994b, S. 94).

⁷⁵ Busche verortet die „Geburt des modernen ethnologischen und historischen Kulturbegriffs“ ebenfalls in Herders Schriften (Busche 2000, S. 80). Herder deklariere erstmals „sämtliche Besonderheiten von der Wirtschaftsweise bis hin zur Religion und Rechtspflege zu der ganzen Kultur eines bestimmten Erdstrichs, in einer bestimmten Epoche“ (ebd., S. 79). Fortan bezeichne Kultur „den charakteristischen Traditionszusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen, durch den sich Völker und Epochen voneinander unterscheiden“ (ebd., S. 80). Auch Perpeet lokalisiert das historische Sinnmoment des Kulturbegriffs in Herders Schriften: „Unter Kultur konnte jetzt [mit Herders Fassung des Begriffs, Anm. K.S.] eine sich abwandelnde, anfänglich sich regende, sich ausformende und sich vollendende Lebensgestalt von Gesellschaften, Gemeinschaften, Völkern und Nationen verstanden werden“ (Perpeet 1984, S. 25).

Im Zwang dieses begrifflichen Schemas bliebe man bis in die Gegenwart all zu oft selbst dort noch verhaftet, „wo man unter Druck der Realitäten beginnt, Binnendifferenzierungen innerhalb einer Kultur in Betracht zu ziehen, also etwa Regionalkulturen ins Auge zu fassen“ (Welsch 1994b, S. 89).

Auch hier werde regelmäßig an der ethnischen Fundierung – oder falls man diese in solchen Konzeptualisierungen nicht aufrechterhält – zumindest an der Homogenitätsfiktion des Konzepts festgehalten: Man schreibe dann zwar nicht mehr Völkern, wohl aber „Stämmen“ – oder eben vermeintlichen „gesellschaftlichen Subgruppen“ – eine spezifische, genuin eigene Kultur zu.⁷⁶

In dem gegenwärtig noch immer solche Abgrenzungen praktiziert würden, folgten wir schier bewusstlos „dem Gesetz des Kulturbegriffs, nach innen ethnisch gestützte Homogenisierung zu gebieten und nach außen Abgrenzung zu verordnen“ (vgl. ebd.).

Zu fragen ist nun, wie sich aus diesem Verständnis von Kulturen heraus die Interaktion differenter Kulturen darstellt. Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Konzeptualisierung im Hinblick auf unser Kulturleben?

4.1.2 Die Interaktion der Kulturen im Lichte des „traditionellen“ Kulturdenkens – oder über Kugeln, die sich stoßen

Die spezifische „Wirkung“ des „traditionellen“ Kulturkonzepts im Hinblick auf unser Kulturleben – und insbesondere die Interaktion der Kulturen – schätzt Welsch höchst problematisch ein. Es berge aufgrund seiner grundlegenden Prämissen geradezu Gefahren für das Zusammenleben der Kulturen:

„Das klassische Kulturkonzept *schafft* durch seinen Primärbezug – den hermetischen Charakter der Kulturen – das Sekundärproblem der Koexistenz und Kommunikation der Kulturen, das es aus demselben Grund (weil es Kultur als regionalen Einschließungs- und transregionalen Ausschließungsbegriff denkt) nicht zu lösen vermag.“ (Welsch 1992b, S. 10, Hervorhebungen im Original)

Eine genuin eigene Kultur, ist eine Kultur eben lediglich in Abgrenzung und Differenz zu anderen Kulturen.

Die Interaktion von Kulturen kann seiner Argumentation folgend, vor dem Horizont dieser „traditionellen“ Konzeptualisierung, aufgrund der grundlegenden Prämissen, nur als „problematisch“ und schwierig erscheinen:

„Das traditionelle Kulturkonzept ist ein Konzept innerer Homogenisierung und äußerer Abgrenzung zugleich. Es tendiert in seiner begrifflichen Konsequenz zu kulturellem Rassismus. Kugelprämisse plus Reinheitsgebot machen nicht nur ein gegenseitiges Verstehen der Kulturen unmöglich, sondern die Forderung nach einer derartigen kulturellen Identität führt auch zu Separatismus und bereitet politischen Konflikten und Kriegen den Boden.“ (Welsch 1997, S. 69)

⁷⁶ Selbst in Kontexten, in denen man nicht auf einer ethnischen Fundierung der Konzeptualisierung beharre, beispielsweise in der Rede von bestimmten Subkulturen, die nicht man nicht unter Beruf auf ethnische Merkmale auszumachen glaubt, so zeigt Welsch, halte man häufig unzulässigerweise zumindest noch immer hartnäckig an der Homogenitätsfiktion fest. Kritisch merkt er hierzu unter Rekurs auf Mohatny an, „daß die Rede von einer Kultur, die die Idee von einer homogenen Gestalt erweckt, ganz irreführend ist. [...] Eine ganz homogene Subkultur findet man nicht.“ (Mohatny 1993, zitiert nach Welsch 1994b, S. 114)

Exemplarisch veranschaulicht Welsch diese spezifische operative Wirkung des „traditionellen“ Kulturbegriffs, anhand gegenwärtig prominenter Paradigmen, mit denen man theoretisch die Koexistenz und die Interaktion von Kulturen zu modellieren versuche, implizit aber weiterhin den Prämissen der „traditionellen“ Kulturkonzeption folge: dem Konzept der Interkulturalität und dem Konzept der Multikulturalität (vgl. etwa Welsch 1998, S. 49 ff.).

Im Hinblick auf den in der vorliegenden Arbeit fokussierten fachdidaktischen Diskurs sind vor allem seine Reflexionen bezüglich des Konzepts der Interkulturalität von Interesse, da sich die Fachdidaktik in ihren Entwürfen eines Lernens an und über Kultur seit den 1980er Jahren mehrheitlich auf dieses Konzept beruft.

Welsch unterzieht das Interkulturalitätsparadigma in seinen Schriften wiederholt einer harschen Kritik. In seinen Prämissen bliebe es dem „alten“, „traditionellen“ Kulturdenken verpflichtet und könne folglich im Hinblick Fragen der Koexistenz von Kulturen nicht in normativ vertretbarer Weise weiter führen. Bei allen guten Intentionen schleppe es „noch immer die Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs – die Unterstellung einer insel- oder kugelartigen Verfassung der Kulturen – unverändert mit sich fort“ (Welsch 1994b, S. 95).

Drastisch formuliert sei das Konzept folglich seiner Struktur nach gar kulturrassistisch: Ihm sei ein Rassismus inhärent, der auch dort noch erhalten bliebe, wo man den biologisch-ethnischen Rassismus ablege und die jeweilige Kultur nicht mehr unter Rekurs auf ein Volkswesen definiere:

„So lange man nicht die Form des Kulturbegriffs verändert, sondern bloß seine völkisch-rassistische Fundierung abstreift, bleibt ein spezifisch kultureller Rassismus bestehen. Er besagt: Diese Kultur ist eine andere als jene; nichts aus ihr ist unverändert in eine andere zu übertragen; man muß Kulturen reinlich trennen und scheiden; es braucht eine Polizei nach innen wie nach außen: nach innen, um über die Authentizität der Kultur zu wachen, die nicht durch Importe verwässert, durch Einwanderung untergraben werden darf; nach außen um die Grenzen dicht zu halten: kein freier Warenverkehr zwischen den Kulturen, hohe Schutzzölle und Kennzeichnungspflicht für jeden Kulturartikel.“ (Welsch 1992b, S. 10)

Basierend auf der Prämisse einer insel- oder kugelartigen Verfassung der Kulturen sei das Interkulturalitätskonzept folglich zwangsläufig zum Scheitern verurteilt:

„Der Logik ihres Begriffs gemäß, können sie [die Kulturen in diesem ‚insel‘- bzw. ‚kugelartigen‘ Verständnis, Anm. K.S.] sich nur voneinander absetzen, voneinander bewahren, sich gegenseitig ignorieren, verkennen, diffamieren, bekämpfen.“ (Welsch 1994b, S. 94)

Das Konzept suche zwar diese unerwünschten Implikationen auf einer sekundären Ebene – mit der Frage, wie sich Kulturen dennoch verstehen, austauschen, miteinander kommunizieren und sich gegenseitig anerkennen könnten – aufzufangen, sei jedoch aufgrund der eigenen Prämissen in einem solchen Unterfangen zwangsläufig zum Scheitern verurteilt: Denn solange man „die Primärthese von der Kugelverfassung der Kulturen“ mitmache, „werden diese Folgeprobleme nicht lösbar sein, weil diese Probleme der genannten Primärthese entspringen“ (ebd.).

Im Hinblick auf Fragen der friedfertigen und menschenwürdigen Koexistenz in einer pluralen Welt, erweise sich das Konzept der Interkulturalität aufgrund seiner Prämissen folglich als unzulänglich: „Vom geschilderten Ansatz aus – ‚inter-kulturell‘ also – ist das

Problem der Menschheit allenfalls zu formulieren, nicht aber zu lösen.“ (Welsch 1992b, S. 9)

Denn, so konkretisiert Welsch die „Wirkmacht“ des Konzepts:

„Sagt man uns – wie der alte Kulturbegriff es tat, – daß Kultur eine Homogenitätsveranstaltung zu sein habe, so werden wir uns entsprechend verhalten und die gebotenen Zwänge und Ausschlüsse praktizieren. Wir suchen der gestellten Aufgabe Genüge zu tun – und haben Erfolg damit.“ (Welsch 1997, S. 75)

Alle Folgeoperationen des Konzepts – die sich der Logik der eigenen Prämissen folgend, ausgehend „von der Annahme der völligen Fremdheit des Anderen“ (Welsch 1998, S. 58), hermeneutisch in einer „mißlichen Aneignungsdialektik“ (ebd.) um ein Verstehen des Anderen bemühen – könnten so lediglich gut gemeint aber nicht von Erfolg gekrönt sein, denn das Konzept gehe „die Wurzeln des Problems nicht an“ (Welsch 1994b, S. 95), sei „nicht radikal genug“ (ebd.), sondern „bloß kosmetisch“ (ebd.).

Die kulturtheoretischen Betrachtungen Welschs zeigen höchst problematische Aspekte des Interkulturalitätsparadigmas auf. Vor dem Horizont seiner Reflexionen erscheinen die Mehrzahl der bisherigen fachdidaktischen Konzeptionen „interkulturellen“ Lernens aus erkenntnistheoretischen Gründen nahezu zwangsläufig zum Scheitern verurteilt. Denn auch die impliziten Konzeptualisierungen von Kultur, die diesen Entwürfen zugrunde liegen, sind, wie im Vorangehenden wiederholt gezeigt wurde, ihrer Struktur nach homogenisierend und separatistisch.⁷⁷ Insbesondere die von Welsch beschriebene Tendenz, im „traditionellen Kulturdenken“ das Außenverhältnis zwischen Kulturen stets zu einem der Fremdheit zu stilisieren, zeigt sich im fachdidaktischen Diskurs in vielen Kontexten bis heute ungebrochen.⁷⁸

So empfiehlt etwa die GDSU in ihrem 2002 erschienen Perspektivrahmen für einen Sachunterricht in multiethnischen(!) Klassen (vgl. GDSU 2002, S. 11)⁷⁹ nach wie vor die gegenseitige Einführung in „fremde“ Feste und Bräuche „unter Beteiligung von ausländischen Gästen“ (ebd.). Darüber hinaus wird auf Sachunterrichtseinheiten über das

⁷⁷ Vgl. die kritischen Anmerkungen zu den in den lebensweltorientierten Konzepten interkulturellen Lernens zugrunde gelegten Kulturbegriffe unter 3.3.2, bzw. insbesondere auch den Abschnitt 3.5 der vorliegenden Arbeit.

⁷⁸ Lediglich in den neueren heimatkundlichen Ansätzen, die auf „offene“ Kulturbegriffe rekurrieren, wurden diese Dichotomisierungen bislang kritisch hinterfragt (vgl. 3.4 der vorliegenden Arbeit). So konstatiert auch Gläser in einem 2004 erschienen Aufsatz, dass die Tragfähigkeit „Interkultureller Kompetenz“ innerhalb der Fachdidaktik Sachunterricht bislang nicht hinterfragt worden sei (vgl. Gläser 2004, S. 109). Sie führt weiter aus: „Zumeist werden türkische Kinder und ihre Familien als „Fremde“ dem scheinbar eindeutig „Eigenen“, dem Deutschen, als zwei Kulturen, deren Barrieren von Pädagogen zu überwinden seien, entgegengesetzt.“ (Gläser 2004, S. 110)

⁷⁹ In Klassen, in denen vornehmlich deutsche Kinder unterrichtet werden, sieht die GDSU offenbar nach wie vor keinen Handlungsbedarf. Hier drückt sich nochmals überdeutlich aus, dass im Problembewusstsein des Dachverbands der Fachdidaktik des Sachunterrichts kulturelle „Barrieren“ und „Verständigungshürden“ offenbar lediglich in „multiethnischen“ Gruppen zu erwarten sind. Der Kulturbegriff, den die GDSU ihren Überlegungen implizit zugrunde legt, ist somit offensichtlich ethnisch fundiert und ungebrochen dem Homogenisierungsgebot des „traditionellen“ Kulturdenkens verpflichtet. Dies ist erneut ein eindrückliches Indiz für das geringe reflexive Potential, dass die fachdidaktische Diskussion insgesamt kennzeichnet. So fühlt man sich doch in den Empfehlungen der GDSU stark an ausländerpädagogische Maßnahmen erinnert, die wenn auch lediglich „verhalten“ im fachdidaktischen Diskurs seit den 1980er Jahren kritisiert wurden.

Alltagsleben in anderen Ländern verwiesen, um den Kindern Zugang zu Verschiedenheit zu gewähren und das Erkennen von Verbindungen im Alltagsleben zu ermöglichen.

Als Exempel für Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen verweist die GDSU dabei allerdings lediglich auf „bei uns“ konsumierte Produkte aus anderen Ländern (ebd.).

In diesen Überlegungen der GDSU verlaufen die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ also offenbar noch immer zwischen „uns“ und den „Anderen“: Anders lebt – und ist – man in der „Fremde“.

Auch die weiteren Empfehlungen des Perspektivrahmens sind vor dem Hintergrund der im Vorangehenden referierten erkenntnistheoretischen Überlegungen fragwürdig: Die Kinder sollen laut Perspektivrahmen nach wie vor – u.a. am Beispiel verschiedener Ethnien – „kulturelle und physische Verschiedenheit als Bereicherung des Zusammenlebens oder als individuelle Einschränkung, als Ursache für Gruppenbildung oder Ausgrenzung“ (ebd.) wahrnehmen lernen. Dies wird explizit als eine der sozial- und kulturwissenschaftlich zu erwerbenden Kompetenzen ausgewiesen.

Angesichts der Überlegung Welschs, dass Individuen „die gebotenen Zwänge und Ausschlüsse“, die man ihnen mit der jeweiligen Konzeptualisierung von Kultur zur Hand gibt, stets auch „praktizieren“, bestünde auch hier sicher Anlass zu einer Reflexion (vgl. Welsch 1997, S. 75).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Empfehlungen der GDSU tradieren höchst fragliche Dichotomisierungen: Das „Fremde“ soll explizit unterrichtlich fokussiert und in seiner „Fremdheit“ – nach Empfehlung möglichst authentisch unter Beteiligung „echter Fremder“ – inszeniert werden. In Ergänzung hierzu wird empfohlen das „Fremde“ noch an seinem „originären Ort“, als das Leben „der Anderen in der Ferne“, zu thematisieren.

Schließlich sollen die so hergestellten Differenzen auf einer anderen Ebene normativ vertretbar justiert werden: Die Verweise im Perspektivrahmen auf ein soziales Lernen deuten darauf hin, dass das „Andere“, „Fremde“ bzw. die „Fremden“ trotz ihrer Fremdheit wertgeschätzt, geachtet und anerkannt werden sollen.

Der Dachverband der Fachdidaktik des Sachunterrichts formuliert in einem Perspektivrahmen, der – zumindest der Bezeichnung nach – Perspektiven aufzeigen möchte, folglich Empfehlungen für ein Lernen an und über Kultur, die in Anbetracht von Welschs erkenntnistheoretischen Überlegungen, für eine friedliche Koexistenz der Kulturen alles andere als Perspektiven eröffnen.

Denn führt man qua der eigenen Prämissen erst einmal die Polarität von „Eigenem“ und „Fremdem“ ein – noch dazu ethnisch fundiert – so leistet man damit implizit wohl eher einem kulturellen Rassismus, denn einer friedlichen Koexistenz in einer pluralen Welt, Vorschub.

In einem solchen „traditionellen“ Kulturdenken, das an der stringenten Polarität von „Eigenem“ und „Fremdem“ festhält – so Welschs vernichtende Diagnose – bieten sich schlicht keine Perspektiven für eine friedliche Koexistenz der Kulturen (vgl. Welsch 1997, S. 75). Im hermeneutischen Bemühen das „Fremde“ – bzw. die zu „Fremden“ stilisierte(n) – zu verstehen, scheinen wir zwangsläufig dem Nichtverstehen und der interkulturellen Abgrenzung ausgeliefert.

Gegen das „traditionelle“ Kulturkonzept und seine Prämissen der internen Homogenität und externen Heterogenität lassen sich allerdings gegenwärtig durchaus deskriptive Zweifel äußern. Es stellt sich zunehmend die Frage, ob separatistische Konzeptionen von Kultur in einer Welt, die sich zunehmend global zu vernetzen scheint, noch eine adäquate Vorstellung sind. Verlaufen die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ tatsächlich noch irgendwo „da draußen“ – oder vielleicht schon längst in uns selbst?

Im folgenden Abschnitt greife ich Aspekte Welschs kulturtheoretischer Betrachtungen auf, die Kulturkonzepte sauberer und unilinearere Trennung zunehmend fraglich erscheinen lassen.

4.1.3 Wider die separierende Konzeption der Kultur

Welsch zeichnet in seinen kulturtheoretischen, wie auch in seinen philosophischen Schriften zur Postmoderne und Vernunft das Bild einer Welt, die sich im Prozess einer sich permanent potenzierenden Ausdifferenzierung und Pluralisierung befindet.

Leben bedeutet in seinen Analysen gegenwärtig stets „Leben im Plural“ (Welsch 1996b, S. 831) und zwar sowohl im Außenbezug, als auch im Innenbezug: Wir bewegen uns in einem durch Pluralität gekennzeichneten Feld sozialer und kultureller Möglichkeiten und verfügen – aufgrund dieses Umstands – zugleich auch subjektintern über multiple Lebensentwürfe und Sinnmöglichkeiten, die wir situativ realisieren können (vgl. ebd.): „Pluralität nicht mehr Homogenität ist unsere Standardsituation geworden.“ (Welsch 1992a, S. 161)

Dies nötige „zu Denkformen überzugehen, die von Anfang an auf [...] Übergänge ausgerichtet sind und ihnen Rechnung zu tragen vermögen“ (Welsch 1996b, 775). Es gelte, sowohl in der Rationalitätstheorie, in der Subjekttheorie, als auch in der Kulturtheorie „von den alten Denkweisen sauberer Trennung und unilinearere Analyse abzurücken“ (ebd.). Tragfähige Lösungen auf dem Niveau der Zeit, ließen sich nicht mehr „unter Umgehung der Pluralität und Unordentlichkeit, sondern nur mit ihr, ja geradezu aus ihr heraus finden“ (Welsch 1996b, S. 782). Die Pluralitätsdiagnose bilde „die Basis der Gegenwart – den Boden ihrer Errungenschaften, wie ihrer Probleme“ (ebd.).

Die „traditionellen“, separatistischen Kulturkonzepte unterzieht Welsch folglich einer scharfen Kritik, sie erwiesen sich in einer pluralen Welt nur noch, „als Korsette, die von unseren Kulturen gesprengt worden“ seien (Welsch 1992b, S. 8).

Der „klassische Kulturbegriff“ sei schlichtweg deskriptiv falsch geworden. Vor allem die Tendenz des alten Kulturdenkens, das Innenverhältnis einer Kultur zu einem der Homogenität und das Außenverhältnis zu anderen Kulturen zu einem der Fremdheit zu stilisieren, sei in einer pluralen Welt nicht mehr zutreffend. Moderne Gesellschaften seien vielmehr in sich heterogen, vertikal differenziert, was die Vorstellung einer homogenen Kultur zunehmend ad absurdum führe:

„Dem klassischen Kulturbegriff fehlen, an den heutigen Verhältnissen gemessen, elementare Differenzierungsmöglichkeiten, beispielsweise nach regional, sozial und funktional unterschiedlichen Kulturen, nach hoher und niedriger, leitender und alternativer Kultur – von den Besonderungen einer wissenschaftlichen, technischen, religiösen, etc. Kultur gar nicht erst zu reden. Moderne

Gesellschaften sind multikulturell in sich (und das selbst vielfach, nicht nur – wovon man meist spricht – ethnisch).“ (Welsch 1992b, S. 6)

Die Sachen selbst, die Kulturen, nötigen also nach Welschs Argumentation zu einer grundlegend neuen Beschreibung (vgl. ebd.).

In Folge dieser gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse verliefen die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ längst nicht mehr „zwischen“ differenten Kulturen: Innerhalb dessen, „was man traditionell als homogene Kultur verstand“, existierten gegenwärtig kaum weniger Fremdheiten als außerhalb (vgl. Welsch 1994a, S. 157).

Das Verhältnis von Kulturen sei heute nicht mehr durch Separierung, sondern vielmehr durch Verflechtungs- und Hybridisierungsprozesse gekennzeichnet:

„Für jede Kultur sind tendenziell alle anderen Kulturen zu Binnengehalten oder Trabanten geworden. [...] Daher gibt es nichts schlechthin Fremdes mehr, alles ist in innerer oder äußerer Reichweite. Und ebenso wenig gibt es noch schlechthin Eigenes. Authentizität ist Folklore geworden, ist simulierte Eigenheit für Andere, zu denen der Einheimische längst gehört.“ (Welsch 1998, S. 52)

Gründe für diese modifizierte Verfassung der Kulturen sieht Welsch in globalen Prozessen, die mittlerweile alle Gesellschaften, von der Makroebene bis zur Mikroebene, prägten. Er verweist hier u.a. auf Immigrationsprozesse, technologische Entwicklungen (z. B. die globale Vernetzung der Kommunikationstechniken und Medien), die weltweite Vernetzung der Kommunikations- und Verkehrssysteme, die global expandierende Unterhaltungs-, Mode- und Freizeitindustrie und weltweite ökonomische Verflechtungen und Abhängigkeiten (vgl. Welsch 1996a, S. 275-276).

Solche Entwicklungen hätten dazu geführt, dass mittlerweile gleichartige Lebensformen nahezu unmodifiziert alle Kulturen und Nationen durchziehen (vgl. Welsch 1994b, S. 87). Unsere Alltagskulturen seien längst durch zahlreiche „transkulturelle“ Momente durchsetzt (vgl. Welsch 1992b, S. 12).

Zudem wiesen fast alle Probleme, mit denen wir gegenwärtig konfrontiert seien, aufgrund der vielfältigen Verflechtungen und Vernetzungen, eine globale Dimension auf. Hierdurch seien globale Problem- und Bewusstseinslagen entstanden, die „mächtige Wirkfaktoren quer durch die Kulturen“ bildeten (vgl. Welsch 1998, S. 52).

Diese Verflechtungs- und Vernetzungsprozesse zeitigten bis in die Identitätsstruktur der Individuen hinein Folgen. Die Pluralität sei uns buchstäblich „auf den Leib gerückt“ (Welsch 1996b, S. 832).

„Den Subjekten ist eine Mehrzahl von Konzeptionen oder Lebensformen gleichermaßen vertraut, in ihrer Legitimität einsichtig und in ihren Gehalten zustimmungsfähig, so daß sie sich in derselben Situation mal so und mal anders – aber jeweils mit gleich guten Gründen verhalten können. Pluralität ist intern zu unserer Standardsituation geworden.“ (ebd.)

Auch diese subjektinterne Pluralität, resultiere heute nicht mehr nur aus den ausdifferenzierten Bestandteilen einer Kultur, sondern Identitätsarbeit werde zunehmend mehr zur Arbeit an der Integration von Komponenten unterschiedlicher kultureller Herkunft. Die „alten ethnischen Gruppen“ hätten damit gegenwärtig weithin ausgedient, seien konzeptuell und normativ zunehmend fraglich. Kulturträger seien schon heute und in noch potenziierter Form künftig durch Mischungen charakterisiert (vgl. Welsch 1992b, S. 16). Wir alle seien „transkulturelle Mischlinge“ (vgl. Welsch 1994b, S. 99).

Die Beschreibung heutiger Kulturen als Inseln bzw. Kugeln, sei demnach, so Welschs Konklusion, sowohl deskriptiv falsch, als auch normativ irreführend:

„Selbst falls solche Einheitlichkeit in der Vergangenheit je bestanden haben sollte (und diesbezüglich sind zahlreiche geschichtswissenschaftliche und ideologiekritische Fragezeichen angebracht), so kann jedenfalls heute keine Rede mehr davon sein.“ (Welsch 1992b, S. 6)

Moderne Gesellschaften seien in sich „so hochgradig differenziert, daß Homogenität für sie weder grundlegend noch überhaupt erreichbar ist“ (Welsch 1998, S. 47). Die Differenzmechanik sei schlicht komplexer geworden, die „Kausalketten der Wirklichkeit“ folgten nicht länger „unseren kleingeistigen Einteilungswünschen“ und dem sei auf konzeptueller Ebene Rechnung zu tragen (vgl. Welsch 1994b, S. 100).

Welsch hat vor dem Horizont dieser Überlegungen ein Kulturkonzept entwickelt, das radikal mit bis dato tradierten Vorstellungen bricht. Sein Konzept der Transkulturalität, das im Folgenden beschrieben wird, insistiert nicht mehr auf Homogenität, sondern versucht gerade deskriptiv der Heterogenität und Pluralität (post-)modernen Lebens gerecht zu werden. Statt konzeptuell Homogenisierung zu propagieren und Pluralität zu leugnen, sucht Welsch gewissermaßen konzeptuelle Lösungen aus der Pluralität heraus.

Dieser Rekurs auf Welschs Konzept der Transkulturalität markiert den Versuch, ein aktuelles „offenes“ kulturtheoretisches Konzept, explizit für Überlegungen bezüglich eines Lernens an und über Kulturen fruchtbar zu machen und damit an die fachdidaktischen Zugänge zu einem Lernen an und über Kultur, wie sie sich im Rahmen neuerer heimatkundlicher Ansätze finden, anzuknüpfen. Denn diese Ansätze verpflichten sich zwar einem „offenen“ Kulturbegriff, konturieren diesen jedoch nicht explizit.

Darin liegt m.E. ein Defizit. Denn, wie die vorangehenden Betrachtungen bezüglich der operativen Wirkung des Kulturbegriffs zeigten, wird es erst durch die explizite Reflexion der Konzepte und Prämissen, auf die man sich in einem Lernen an und über Kultur beruft, möglich, Potentiale und Grenzen eines solchen Lernens auszuloten.

Somit wird im Folgenden Welschs Transkulturalitätskonzept detailliert beschrieben und sodann in einem zweiten Schritt dahingehend befragt, welche Konsequenzen es als operativer Begriff auf das Kulturleben zeitigen könnte.

4.1.4 Netze statt Kugeln – Welschs Konzept der „Transkulturalität“

Die vorangehenden Ausführungen skizzierten, dass Kulturen in Anlehnung an Welsch, gegenwärtig in einer Verfasstheit beschrieben werden, die die tradierte Vorstellung geschlossener und homogener Kulturen als nicht mehr tragfähig erscheinen lässt. Kulturen erschienen im Horizont dieser Betrachtungen als intern höchst heterogene Gebilde, die extern grenzüberschreitende Konturen aufweisen.

Pluralität, so könnte man seine kulturbegriffskritischen Argumentationen zusammenfassen, prägt unser Kulturleben und dies konfligiert mit dem intrakulturellen Homogenisierungs- und dem interkulturellen Abgrenzungsgebot des „traditionellen“ Kulturbegriffs.

Dieser modifizierten Struktur der Kulturen intendiert Welsch in seinen konzeptuellen Überlegungen gerecht zu werden. Er entwickelt vor dem Hintergrund seiner Pluralitätsdiagnose einen Kulturbegriff, der nicht länger auf Homogenität und Separiertheit insistiert. Stattdessen fokussiert er explizit Pluralisierungsprozesse – spricht

Mischungen, Durchdringungen und Vernetzungen –, die sowohl Kulturen, als auch Lebensformen und gar die Identitätsstruktur von Individuen gegenwärtig kennzeichnen, und sucht nach einer adäquaten Begrifflichkeit in Anbetracht dieser Situation. Er zielt auf „ein vielmaschiges und inklusives, nicht separatistisches und exklusives Verständnis von Kulturen“ (Welsch 1998, S. 56).

Da die neue Struktur der Kulturen über den „traditionellen“ Kulturbegriff hinaus- und gewissermaßen durch die „traditionellen“ Kulturgrenzen hindurchgehe, bezeichnet er seinen modifizierten Kulturbegriff als „transkulturell“ (vgl. ebd., S. 51).

Mit dem Terminus der Transkulturalität versucht Welsch dabei vor allem zwei Aspekten gerecht zu werden. Die Vorsilbe „trans“ soll – im Sinne von transversal – darauf hindeuten dass kulturelle Determinanten heute zunehmend quer durch die – im Horizont des „traditionellen Kulturdenkens“ als separiert erachteten – Kulturen hindurchgehen. Der Terminus trägt damit dem Hybridisierungs- oder Mischungscharakter (post-) moderner Kulturen Rechnung.

Darüber hinaus soll „trans“ im Sinne von jenseits davon zeugen, dass das Konzept eine Vorstellung von Kulturen entwickelt, die sich deutlich von tradierten homogenen und separatistischen Konzeptualisierungen unterscheidet (vgl. ebd., S. 64-65).

Doch wie lässt sich Welschs Transkulturalitätskonzept im Einzelnen kennzeichnen, was unterscheidet sein Konzept von der im Vorangehenden zitierten „traditionellen“ Konzeption von Kultur?

Der tradierten Vorstellung, Kulturen seien homogene, wohlabgegrenzte Inseln oder Kugeln, setzt Welsch mit seiner Konzeption der Transkulturalität das Bild „transkultureller Netze“ entgegen (vgl. ebd., S. 58-59).

Heutige Kulturen, so seine grundlegende Prämisse, seien „grundsätzlich nicht mehr einzelkulturell, sondern transkulturell verfasst“ (Welsch 1994b, S. 95). Dies gelte nicht nur auf der Ebene von Kulturen, sondern ebenso für Lebensformen und gar die Identitätsstruktur von Individuen (vgl. ebd.).

Mit dem Bild kultureller Netze, die sich aus differenten Beständen „herkömmlicher“ Kulturen zusammensetzen, gelingt es Welsch sowohl die interne Pluralität als auch die externe Vernetzung von Kulturen deskriptiv zu erfassen.

Er entwickelt ein Verständnis der Kulturen, in dem diese nicht, wie im „traditionellen“ Kulturdenken, als „rein“ oder homogen und damit als in sich geschlossen und different zu allen anderen Kulturen erscheinen. Stattdessen tragen Kulturen in seiner Konzeption als Transkulturen stets auch Bestimmungen des nach dem „alten“ Kulturdenken „Anderen“ – Komponenten aus anderen Kulturen – in sich. Sein Konzept überschreitet damit die den „traditionellen“ Konzeptionen von Kulturen stets inhärente Vorstellung einer Polarität von „Eigenem“ und „Fremdem“.

Permanent komme es zwischen Kulturen zu Assimilationen, Anleihen und Verflechtungen, die das Gesamtfeld der Kulturen eher als ein Netzwerk, denn als ein Archipel – wie es die „traditionelle“ Vorstellung von Kulturen als Inseln oder Kugeln propagierte – erscheinen ließen. Durch diese netzartige, gespinsthafte Struktur des Kulturkonzepts vermag es Welsch auch Formen der Kreuzung, Mischung und Verflechtung deskriptiv zu erfassen. Er entwickelt damit ein dynamisches, „offenes“ Konzept von Kultur, in dem sich, in einem permanenten Hybridisierungs- und

Trabantisierungsprozess, jeweils vorhandene Bezugskulturen zu neuen transkulturellen Netzen formieren.

Drechsel, Götz und Schmidt, die in einem Band aktuelle Kulturkonzeptionen diskutieren, haben das Konzept der Transkulturen m.E. sehr treffend umschrieben:

„Transkulturen sind nicht länger paradigmatische Kulturen. Jede Transkultur ist eine ‚Maschine mit zahlreichen Lesknöpfen‘ für andere Kulturen, die auf diese Weise miteinander in Verbindung stehen, sich überwachen, einander antworten, die zugleich aneinander gekoppelt, geteilt und verwachsen sind. Dadurch sind sie, was ihren Code, ihr Genre angeht, unentscheidbar geworden. [...] Es gibt keinen Rahmen mehr, keinen Rand, keine sichere Grenze zwischen einer Kultur und ihrem Draußen, zwischen dem Ende und dem Abbrechen einer Kultur, zwischen der Einheit des Korpus, dem Titel den Rändern. Nur noch ein differentiales Netz, ein Gewebe von Spuren, die endlos auf anderes verweisen, sich auf andere differentiale Spuren beziehen. Jede Kultur wird jeweils durch eine andere transformiert und keine gehört einer Form, einem Genre, einem Code an.“ (Drechsel/Götz/Schmidt 2000, S. 162)

In diesen kulturellen Netzen, so Welschs kulturtheoretische Diagnose, bewegen wir uns gegenwärtig, gleichsam als „transkulturelle Kombinierer“, die die unterschiedlichsten kulturellen Ressourcen aus Bezugskulturen, die ihrer Struktur nach zunehmend selbst schon transkulturell verfasst sind, stetig neu zu „transkulturellen Netzen“ verweben (vgl. Welsch 1994b, S. 84-85).

Durch diese Immanentsierungs- und Trabantisierungsprozesse wird die Separiertheit und Besonderung von Kulturen aufgehoben, gibt es nichts schlechthin „Fremdes“ und nichts genuin „Eigenes“ mehr. Dennoch werden diese Prozesse keine globale Einheitskultur entstehen lassen, sondern eine weitere Ausdifferenzierung und Pluralisierung nach sich ziehen:

„Die unterschiedlichen Gruppen von Individuen, die zu transkulturellen Mustern übergehen, greifen zu diesem Zweck auf unterschiedliche kulturelle Quellen zurück. [...] Die transkulturellen Netze sind also, kurz gesagt, aus unterschiedlichen Fäden zusammengesetzt und auf unterschiedliche Weise gewebt. Deswegen wird, wo Transkulturalität durchdringt, im Ergebnis ein hoher Grad an kultureller Mannigfaltigkeit bestehen [...].“ (Welsch 1998, S. 58-59)

Welschs Transkulturalitätskonzept beschwört also keine globale transkulturelle Einheitskultur herauf. Es negiert lediglich die einfache Differenzmechanik, des „traditionellen“ Kulturdenkens. Welsch geht explizit davon aus, dass kulturelle Differenzen bestehen bleiben, ja sich gar künftig potenzieren werden. Allerdings bestehen sie seiner Auffassung nach zunehmend nicht mehr – wie in einem Mosaik – zwischen klar voneinander abgegrenzten homogenen Einzelkulturen, sondern zwischen unterschiedlichen Netzversionen (vgl. ebd.).

Doch welche Potentiale bietet diese modifizierte Konzeption von Kultur damit im Hinblick auf die Interaktion von Kulturen, welche „Wirkmacht“ könnte das Konzept transkultureller Netze in bezug auf unser Kulturleben entfalten?

4.1.5 Die Interaktion der Kulturen im Lichte des Konzepts der „Transkulturalität“

Die Betrachtungen in Kapitel 4.1 und 4.1.2 zeigten auf, dass Kulturbegriffe operative Begriffe sind, die, indem sie unser Denken und Handeln strukturieren, auch Rückwirkungen auf das Kulturleben haben.

So wurde verdeutlicht, dass im Lichte des „traditionellen“ Kulturdenkens die Interaktion von Kulturen stets nahezu selbstverständlich als schwierig und problematisch erscheint. Die grundlegende Prämisse der stringenten Polarität von „Eigenem“ und „Fremdem“ im „traditionellen“ Kulturdenken erwies sich, im Hinblick auf eine friedliche Koexistenz der Kulturen in einer pluralen Welt, als eine Annahme, die nahezu unumgänglich eine interkulturelle Abgrenzung forciert und Verständigungsprozesse von vornherein als schwierig erscheinen lässt.

Analog zur skizzierten Wirkmacht des „traditionellen“ Kulturbegriffs soll an dieser Stelle diskutiert werden, welche „Denk- und Handlungsräume“ eine im Sinne Welschs veränderte Kulturkonzeption potentiell eröffnen könnte.

Welsch greift diese Frage in seinen kulturtheoretischen Betrachtungen wiederholt explizit auf. Er sieht dabei die Möglichkeit gegeben, dass seine modifizierte Konzeption der Transkulturalität, gewissermaßen als „eine Brille, die einem neue und vertraute Dinge anders zu sehen erlaubt“ (ebd., S. 61), auch im Hinblick auf unser Kulturleben neue Denk- und Handlungsräume ebnen könnte.

Grundsätzlich käme es im Hinblick auf Fragen der Koexistenz der Kulturen darauf an, unser Aufmerksamkeitsmuster von hermeneutischen Bemühungen, mit der Annahme der völligen Fremdheit des Anderen und der damit verbundenen mißlichen Aneignungsdialektik, auf entschieden pragmatische Interaktionsprozesse zu verschieben (vgl. ebd., S. 58).

Es gelte „unseren inneren Kompaß umzustellen: von der Konzentration auf die Polarität von Eigenem und Fremdem (mit der Folge einer zumindest gebremsten und oft nur mehr abwehrenden Reaktion auf das Fremde), hin zu einer Aufmerksamkeit auf das möglicherweise Gemeinsame und Verbindende, wo immer wir Fremdem begegnen“ (Welsch 1997, S. 75).

Aufgrund seiner gegenüber dem „traditionellen“ Kulturbegriff modifizierten Prämissen, könnte das Transkulturalitätskonzept m.E. solche weiterführenden Perspektiven durchaus eröffnen. Denn kulturelle Pluralität stellt sich aus diesem Konzept heraus grundlegend anders dar als im „traditionellen“ Kulturdenken: Das Konzept der Transkulturalität hebt die Prämisse der Separiertheit und Besonderung von Kulturen auf. Nichts kann mehr von vornherein als genuin „eigen“ gelten, nichts mehr einfachhin als „fremd“ erscheinen. Tradierte Dichotomisierungen zwischen „Eigenheit“ und „Fremdheit“ erscheinen im Lichte seines Konzepts zunehmend als absurd. Kulturelle Differenzen bestehen im Lichte des Transkulturalitätskonzepts nur noch zwischen sich permanent modifizierenden, transkulturellen Netzversionen. Die kulturelle Differenzmechanik erscheint folglich aus transkultureller Perspektive komplexer; sie folgt nicht mehr nationalen, ethnischen oder geographischen Vorgaben, sondern nur noch kulturellen Austauschprozessen (vgl. ebd., S. 78).

Ein solch komplexes Bild kultureller Mannigfaltigkeit eröffnet die Möglichkeit, dort wo man gemeinhin kulturelle Homogenität erwartet, auch auf Differenzierungen aufmerksam zu sein und inmitten vermeintlich unüberwindbarer kultureller Barrieren nach Gemeinsamkeiten, nach Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten zu suchen.

Welschs Konzept der Transkulturalität ist im Gegensatz zu „traditionellen“ Kulturkonzepten geradezu auf Pluralität hin angelegt und zu Übergängen inmitten der Verflechtungen disponiert: Die transkulturellen Netze sind

„füreinander anschlussfähiger, als die alten kulturellen Identitäten es waren. Sie schließen Anteile ein, die auch in anderen Netzen vorkommen und die so Anschlußpunkte zwischen den diversen transkulturellen Formen bereitstellen. So begünstigt der neue Typ von Unterschieden schon von seiner Struktur her eher Koexistenz als Konflikt.“ (ebd.)

Wäre ein solches Kulturverständnis in einer Gesellschaft wirkmächtig, so könnte daraus auch ein modifizierter Umgang mit Pluralität erwachsen. Welsch sieht durchaus die Möglichkeit für eine solche Veränderung des kulturellen Selbstverständnisses, etwa durch Bildungsprozesse:

„Sagt man uns und den Heranwachsenden [...], daß Kultur gerade auch Fremdes einbeziehen und transkulturellen Komponenten gerecht werden müsse, dann werden wir oder sie diese Aufgabe in Angriff nehmen und dann werden entsprechende Integrationsleistungen künftig zur realen Struktur der Kultur gehören.“ (ebd., S. 75)

Ein im Sinne der Transkulturalität verändertes kulturelles Selbstverständnis könnte also in einer Gesellschaft auch Konsequenzen auf den Umgang mit kultureller Pluralität im Kulturleben zeitigen.

Welsch argumentiert darüber hinaus, dass sich diese Wirkmächtigkeit gar bis in die Identitätsstruktur von Individuen hinein erstrecken könnte. Würde tatsächlich ein transkulturelles Bild unserer Identität entwickelt, so seine weiteren Überlegungen, so würden unterschiedliche Lebensformen nicht bloß als legitim, sondern auch als praktikable Lebensmöglichkeiten erscheinen. Dann gäbe es keine absolute Auszeichnung einer Existenzmöglichkeit mehr und auch keine Äquidistanz zu allen anderen Existenzmöglichkeiten. Eine transkulturelle Identität würde sich vielmehr durch „größere und kleinere Affinitäten und eine fließende Gemengelage und Wechselwirtschaft zwischen unterschiedlichen Identitäten“ auszeichnen (Welsch 1996b, S. 832-833). Dominanzen würden in einem solchen Bild unserer Selbst verschiebbar, es gebe keine prinzipiellen Distanzen und letzten Gründe mehr so und nicht anders zu sein:

„Gerade durch die Anerkennung von Fremdheitsanteilen in uns werden wir zum Umgang mit fremden Lebensformen fähig. Angemessenes Verhalten gegenüber äußerer Pluralität wird erst gelingen, wenn das Subjekt auch innerlich, wenn es mit seiner eigenen Pluralität umzugehen vermag.“ (Welsch 1996b, S. 833-834)

Insofern sieht Welsch einen Zusammenhang zwischen der Kompetenz mit „innerer“ und „äußerer“ Pluralität umzugehen. Er verweist auf diese Zusammenhänge unter Rekurs auf psychoanalytische Theorien, wonach Fremdenhass im wesentlichen projizierter Selbsthass sei: Man lehne am Fremden stellvertretend dasjenige ab, was man in sich trage, aber nicht anerkennen und zulassen wolle. Innere Fremdheitsanteile würden verdrängt und in Folge extern bekämpft (vgl. Welsch 1997, S. 76).

Folglich bestünde im Umkehrschluss die Hoffnung, dass eine zunehmende Akzeptation „innerer“ Fremdheitsanteile, im Horizont eines transkulturellen Selbstverständnisses, auch die Akzeptation „äußerer“ Fremdheitsanteile begünstigen könne. Innere Pluralitätsakzeptanz sei eine Bedingung externer Pluralitätsadäquanz (vgl. Welsch 1996b, S. 833-834).

Ein transkulturelles Verständnis von Kulturen und damit auch ein transkulturelles Bild unserer Selbst könnten also im Hinblick auf eine friedliche Koexistenz der Kulturen durchaus vielversprechende Perspektiven eröffnen.

Abschließend stellt sich vor dem Horizont der hier angestellten Überlegungen jedoch die Frage, was eine „Pluralitätsadäquanz“, sprich eine vernünftige Praxis in einer pluralen Welt, auszeichnen könnte. Welche Zumutungen, Anforderungen, Herausforderungen und Chancen stellen sich dem Subjekt in einer pluralen Welt bzw. auf den hier zu verhandelnden Gegenstand spezifiziert in einer transkulturellen Welt? Welche Kompetenzen gelte es auszubilden, um mit „externer“ und „interner“ Pluralität bzw. Transkulturalität adäquat umgehen zu können?

Diese Frage nach einer adäquaten Praxis in einer pluralen Welt soll im Folgenden unter Rekurs auf Welschs Schriften diskutiert werden. Deutlich wird dabei, dass eine Kompetenz im Umgang mit Pluralität nicht nur im Hinblick auf Fragen der friedlichen Koexistenz unterschiedlicher Kulturen von zentraler Bedeutung erscheint: Aufgrund der pluralen Verfasstheit der Wirklichkeit, erscheinen wir vielmehr in nahezu allen Bereichen des Alltagslebens mit konkurrierenden Sinn-, Geltungs- und Wahrheitsansprüchen konfrontiert.

Vor diesem Horizont, der gewissermaßen aus erkenntnistheoretischer Perspektive Entscheidungs- und Handlungsoptionen in einer pluralen Welt und dafür erforderliche Kompetenzen konturiert, wird zum Abschluss der Arbeit der Fokus erneut auf den Sachunterricht gerichtet. In Form einer weiterführenden Perspektive für ein Lernen an und über Kultur soll aufgezeigt werden, welchen Beitrag der Sachunterricht aufgrund seiner fachspezifischen Kontur zum Erwerb einer Pluralitätskompetenz bzw. transkulturellen Kompetenz leisten könnte.

4.1.6 Transkulturelle Kompetenz als Pluralitätskompetenz – ein Orientierungs- und Entscheidungsvermögen in einer pluralen Welt

Welsch hat die Frage nach Kompetenzen, die Entscheidungs- und Handlungsoptionen in einer pluralen Welt eröffnen könnten, sowohl in seinen kultur- und subjekttheoretischen Schriften, als auch in zahlreichen anderen philosophischen Abhandlungen zur Postmoderne aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen. Wie bereits dargelegt, stellt sich ihm die Welt gegenwärtig in nahezu allen Bereichen als sich zunehmend ausdifferenzierend und plural dar. Diese (post-)moderne Pluralitätsdiagnose bilde die „Basis der Gegenwart – den Boden ihrer Errungenschaften und Probleme“ (Welsch 1996b, S. 782). Sie lasse sich charakterisieren als die Grunderfahrung des unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsformen (vgl. Welsch 2002, S. 5).

Für den Einzelnen berge diese Situation radikalisierte Pluralität sowohl die potentielle Option auf einen immensen Raum an individueller Freiheit, jedoch zugleich auch Herausforderungen und Zumutungen⁸⁰:

„Denn die Situation der Pluralität führt zu einer immensen Steigerung des Entscheidungsbedarfs. Die plurale Welt ist eine Entscheidungswelt par excellence. Man muss sich nicht nur hie und da, nicht nur zwischen diesem und jenem, sondern ständig zwischen allem möglichen entscheiden.“ (Welsch 1996b, S. 716)

⁸⁰ Vgl. hierzu insbesondere Welschs subjekttheoretische Ausführungen (Welsch 1992a; 1996b, S. 829-852).

Subjekte müssten gegenwärtig in der Lage sein, „mit einer heute beträchtlich gestiegenen und unhintergebar gewordenen Pluralität umzugehen“ (Welsch 1992a, S. 159).

In dieser Situation gelte es nach Welschs Auffassung Kompetenzen auszubilden, die das Entscheidungsvermögen in Anbetracht konkurrierender Sinn-, Wert- und Geltungsansprüche stärken, die alle keine absolute Option darstellen, d.h. alleinigen Anspruch auf Gültigkeit und Wahrheit reklamieren können. Denn im Horizont (post-)modernen Denkens, das Pluralität in ihrer grundlegenden Positivität anerkenne und sie konsequent verteidige, existierten Wahrheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit nur noch im Plural. Jeder Ausschließlichkeitsanspruch sei als eine illegitime Erhebung eines in Wahrheit Partikularen zum Absoluten anzusehen.

Welsch sieht in Anbetracht dieser Situation die Notwendigkeit gegeben, eine „Pluralitätskompetenz“, ein „transversales“ Vermögen auszubilden. Die aktuelle Pluralität sei mit „wie auch immer abgeschwächten Varianten des alten Einheitsdenkens nicht mehr zu bewältigen“ (Welsch 1996b, S. 850).

Der Kern einer solchen Kompetenz lässt sich unter Rekurs auf seine Schriften – trotz der je nach Kontext bzw. in der jeweiligen Abhandlung fokussierten Fragestellung, unterschiedlichen Konturierung – als ein Orientierungs- und auch Entscheidungsvermögen in einer pluralen Welt umschreiben: Sie müsse davor bewahren, „dem Spiel der Anteile“ im Feld radikalisierten Pluralität lediglich ausgeliefert zu sein. Man solle das Geflecht pluraler Sinn-, Wert- und Geltungsansprüche beeinflussen und innerhalb dieser, bewusste Entscheidungen treffen können (vgl. Welsch 1996b, S. 850). In einer Situation radikalisierten Pluralität müsse man fähig sein, „vorhandene Dominanzen zu thematisieren, zu beeinflussen und auch zu korrigieren [...], Hintergründe nach vorne zu rücken, unterdrückten Anteilen zu ihrem Recht zu verhelfen und Entscheidungen zu treffen, die mehreren Anteilen gerecht werden“ (ebd., S. 850).

Es sei erforderlich, bestimmte Komponenten situativ zu verstärken, um Entscheidungen treffen zu können. Zugleich müsse man jedoch auch fähig sein, sich auch auf andere Anteile einzulassen. Zudem bedürfe es stets auch der Kompetenz, sich Vorgaben zu verweigern und gegebenenfalls durch Intervention Kräfteverhältnisse zu verändern (vgl. ebd.).

Angesichts der pluralen Verfasstheit der Wirklichkeit, sei grundsätzlich nicht mehr auf Absolutheit zu setzen. Vielmehr gelte es, eine transversale „Kultur der Reflexion“ (vgl. ebd., S. 723) auszubilden, die sich durch „Vorsicht, Umsicht und die Aufmerksamkeit auf Randunschärfen“ (ebd., S. 732) auszeichne. Die gegenwärtige Situation nötige dazu, dass „Weitblick, Relativität und Alternativenbewusstsein“ an die Stelle „absolutistischer Einäugigkeit“ träten (vgl. ebd.).

Das Ideal eines der Pluralität gewachsenen, pluralitätskompetenten Subjekts hat Welsch in seinen subjekttheoretischen Schriften als das Konzept eines „schwachen Subjekts“ skizziert:

„Das starke Subjekt versucht die Pluralität zu bändigen, zu meistern, zu bewältigen. Das schwache Subjekt hingegen, versucht ihr gerecht zu werden, mit ihr zu leben. Während das starke Subjekt durch Herrschaftlichkeit gekennzeichnet war, versteift sich das schwache Subjekt nicht auf solche Selbsterstellung und komplementär dazu auf die Bewältigung und Meisterung des Anderen, sondern es ist bereit, sich auf anderes einzulassen, sich auch verfremden zu lassen. Es hat Sensibilität für

verschiedene Sinnformen entwickelt und ist zu Übergängen zwischen ihnen fähig. Es ist des blinden Flecks im eigenen Sehen eingedenk und urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt dem Anderen Wahrheit zu – noch gegen die eigene Entscheidung. Ein solches Subjekt wäre nicht nur prinzipiell davon überzeugt, dass eine Situation sich aus anderer Perspektive mit anderem Recht auch ganz anders darstellen kann, sondern dieses Bewußtsein würde auch in der Praxis zu Konsequenzen führen. Eine dadurch bestimmte Handlungswelt würde im ganzen durchlässiger. Das schwache Subjekt achtet den Unterliegenden, vermutet einen Rechtskern im unrecht Scheinenden, rechnet wirklich mit Andersheit.“ (Welsch 1992a, S. 174)

Nur noch ein in diesem Sinne „schwaches Subjekt“, sei der gegenwärtigen Situation gewachsen.

In seinen kulturtheoretischen Schriften hat Welsch eine Pluralitätskompetenz als „transkulturelle Kompetenz“ skizziert:

„Vernünftigkeit theoretischer, wie praktischer Art – besteht heute zunehmend in der Fähigkeit, unterschiedliche Sinnsysteme und Realitätskonstellationen wahrzunehmen und zwischen ihnen übergehen zu können. Wer sich in der heutigen Welt bewegt, muß imstande sein, sich auf eine Gemenge- und Geschiebelage unterschiedlicher Kulturen und Wirklichkeitskonstellationen einzulassen.“ (Welsch 1992b, S. 18)

Um gerade noch inmitten der Fraglichkeiten und des pluralen „Chaos“ entscheidungs- und damit handlungsfähig zu bleiben, müsse heutige Praxis, seiner Auffassung nach also grundsätzlich mit Übergängen befasst sein. Die Verfassung der (post-)modernen Wirklichkeit verlange sowohl die Fähigkeit, sich in der Vielfalt zu orientieren, als auch begründete Entscheidungen trotz des Wissens um unzählige alternative Wahrheits-, Geltungs- und Sinnansprüche zu treffen. Pluralitätskompetenz werde gegenwärtig zur vordringlichen Tugend, zur Bedingung gelingenden Lebens in einer pluralen Welt (vgl. Welsch 1996b, S. 774). Nur durch sie könne sich eine auf Ausgleich und Gerechtigkeit zielende, pluralitätsbewusste und -adäquate Praxis entwickeln, die sich durch die Transparenz der jeweiligen Beweggründe und durch das Wissen um die Fragilität der eigenen Position auszeichne. Lediglich Grenzbewusstsein, Grenzbeachtung und Alternativenbewusstsein könnten gegenwärtig noch Souveränität verbürgen.

Doch wie ließe sich eine solche Kompetenz ausbilden? Unter welchen Voraussetzungen könnte sich eine solche pluralitätsbewusste Praxis auszubilden?

Pluralitätskompetenz kann sich Welsch folgend ausschließlich im Umgang mit Pluralität ausbilden (vgl. ebd., S. 782). Um Grenzbewusstsein und Alternativenbewusstsein zu entwickeln, bedürfe es der grundlegenden Erfahrung, „daß etwas, das in einer Perspektive völlig klar ist, in einer anderen Betrachtungsweise ebenfalls – aber ganz anders – völlig klar sein kann“ (ebd., S. 729). Werde diese Erfahrung nicht verdrängt, sondern stattdessen explizit fokussiert, reflektiert und ernst genommen, so könne daraus ein kompetenter Umgang mit interner und externer Pluralität erwachsen. Man würde dann nicht mehr dazu tendieren, mit einem Absolutheitsanspruch zu urteilen und zu verurteilen, sondern grundsätzlich mit Alternativen und anderen, nicht er- oder verkannten Optionen rechnen (vgl. ebd.). Das Wissen um Alternativen mit berechtigtem und konkurrierenden Geltungsanspruch, bringe „Potentialität in die Wirklichkeit ein“ (Welsch 2002, S. 245), verleihe Handlungen und Entscheidungen Möglichkeitscharakter. Erst eine solch reflektierte

Erfahrung könne die „Wirklichkeitsauffassung zugunsten der faktischen Potentialität des Wirklichen“ (ebd.) lockern.

Vor dem Hintergrund dieser erkenntnistheoretischen Überlegungen erscheint der Umgang mit Pluralität also nicht nur im Hinblick auf Fragen kultureller Differenz von entscheidender Bedeutung. Welsch konturiert Pluralitätskompetenz in seinen Schriften vielmehr als ein Vermögen, das in einer pluralen Welt nahezu zur Grundbedingung „gelingenden Lebens“ wird: „Nur sie ist den normativen Ansprüchen des postmodernen Alltags gewachsen.“ (Welsch 2002, S. 317) Transversalität stelle das „Grundvermögen einer postmodernen Lebensform dar“ (ebd.).

Insofern gelte es seiner Auffassung nach, gegenwärtig insbesondere auch im Bildungswesen auf die Ausbildung einer Pluralitätskompetenz zu zielen (vgl. Welsch 1996b, S. 776). Die Bedingungen unter denen sich eine solche Fähigkeit und damit auch eine pluralitätsbewusste- und adäquate Praxis ausbilden ließen, hat er angedeutet: Es gelte grundsätzlich auf Pluralität zu setzen, sie in ihrer Vielheit in Bildungsprozessen zu präsentieren und die dabei zutage tretenden Widersprüche nicht beiseite zu schieben, sondern widerstreitend zu verhandeln und damit der Reflexion und der Erfahrung zugänglich zu machen.

Zum Abschluss der Arbeit soll nun auf Basis der bis dato unter Rekurs auf Welschs Schriften angestellten Überlegungen, die Perspektive eines transkulturellen Lernens skizziert und die Frage diskutiert werden, inwieweit der Sachunterricht aufgrund seiner fachspezifischen Kontur zu einem solchen Lernen an und über Kultur beitragen könnte.

4.2 Der Sachunterricht als ein Ort transkulturellen Lernens

Die vorangehenden kulturbegriffskritischen Reflexionen, sowie die Überlegungen bezüglich der Anforderungen, die sich Subjekten gegenwärtig aufgrund einer Situation radikalisierte Pluralität stellen, eröffnen weiterführende Perspektiven für ein Lernen an und über Kultur im Sachunterricht.

Die kulturbegriffskritischen Reflexionen zeigten auf, dass sich „traditionelle“, statische Kulturkonzeptionen gegenwärtig zunehmend als normativ irreführend und deskriptiv falsch erweisen. Die diesen Konzepten inhärente Tendenz intrakultureller Homogenisierung und interkultureller Abgrenzung erschien aufgrund der gegenwärtigen Verfassung von Kulturen nicht mehr tragfähig. Es wurde verdeutlicht, dass innerhalb dessen, was man „traditionell“ als homogene Kultur verstand, gegenwärtig kaum weniger Fremdheiten existieren als außerhalb. Die Grenzen zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ verlaufen nicht mehr „irgendwo da draußen“, längst sind unsere Lebensformen, unsere alltagskulturellen Inseln, und gar unsere Identitäten durch transkulturelle Momente gekennzeichnet. Fremdheitsanteile sind im Lichte diesen Kulturdenkens allen Menschen gleichermaßen inhärent. Zwischen uns und uns selber existiert gegenwärtig ebensoviel Verschiedenheit, wie zwischen uns und anderen.

Damit erweist sich insbesondere die lange Zeit im Diskurs um den Kulturbegriff und auch in bezug auf die Interaktion der Kulturen tradierte Annahme, dass das Außenverhältnis zwischen Kulturen immer eines der Fremdheit sei, das Innenverhältnis sich jedoch als eines der Einheitlichkeit skizzieren lasse, als hinfällig.

Mit dem Konzept der Transkulturalität wurde ein alternatives Kulturkonzept skizziert, das dieser modifizierten Verfassung heutiger Kulturen Rechnung trägt. Kulturen erschienen im Horizont dieses Konzepts als heterogene, höchst komplexe Gebilde, die in sich transkulturell und nicht homogen verfasst sind. Kulturelle Differenz stellt sich damit grundlegend anders dar, als im „traditionellen Kulturdenken“. Grenzen zwischen Kulturen lassen sich auf Basis dieses Kulturbegriffs nicht mehr eindeutig ausmachen. Die Identitätsstruktur von Individuen konstituiert sich vielmehr zunehmend „transkulturell“ aus höchst heterogenen Beständen. Tradierte Denkmuster, die dem „traditionellen“, kulturellen Homogenisierungsgebot verpflichtet, kulturelle Differenz lediglich dort vermuten, wo nationalstaatliche oder ethnische Grenzen verlaufen, werden dieser Verfassung der Kulturen nicht mehr gerecht. Die kulturelle Differenzmechanik wird im Lichte transkulturellen Denkens komplexer wahrgenommen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich m.E. provokativ die Frage stellen, ob die bisherigen Bearbeitungsmuster, die die Fachdidaktik in Reaktion auf die kulturelle Pluralisierung konzipierte, nicht zunehmend mehrheitlich ihrem „Fundament“ beraubt werden. Mit Ausnahme der neueren heimatkundlichen Ansätze, die auf einen „offenen“ Kulturbegriff rekurrieren, kennzeichnet alle bisherigen fachdidaktischen Konzepte eines Lernens an und über Kultur, nach wie vor ein Problembewusstsein, das, ausgehend von der Prämisse Kulturen seien je eigen und homogen, in Anbetracht einer durch Migrations- und Globalisierungsprozesse veränderten Gesellschaft, in vor allem hermeneutischem Impetus nach Verständigungsmöglichkeiten sucht und auf Toleranz zielt. Nach wie vor erschöpft sich das Problembewusstsein der Fachdidaktik damit maßgeblich darin, dass in modernen Gesellschaften unterschiedliche Lebensformen simultan existieren und dies mutmaßlich zu Konflikten führt. Konzepte eines Lernens an und über Kultur werden, seit die Fachdidaktik erste „ausländerpädagogische“ Konzeptionen aufgriff, m.E. nahezu ungebrochen lediglich im Hinblick auf dieses (vermeintliche) Problem hin entwickelt.

Die Fachdidaktik tradiert damit ein Problembewusstsein, das als nicht mehr zeitgemäß gelten kann und zudem aus erkenntnistheoretischen Gründen in einer pluralen Welt keine weiterführenden Perspektiven im Hinblick auf eine friedliche Koexistenz eröffnet. Denn, so machten die Reflexionen bezüglich der „Wirkmacht“ statischer Kulturkonzeptionen deutlich, die Interaktion von Kulturen kann aus diesem Denken heraus stets nur als problematisch erscheinen. Jegliche Bemühungen um Verständigung und Toleranz müssen nahezu zwangsläufig scheitern.

Die Frage nach einem adäquaten Umgang mit Pluralität lässt sich aber zunehmend nicht mehr nur im Hinblick auf die Situation stellen, dass in unserer Gesellschaft Menschen unterschiedlicher Herkunft leben. Eine Pluralitätskompetenz erscheint vielmehr in Anbetracht konkurrierender Sinn-, Wert- und Geltungsansprüche in nahezu allen Lebensbereichen zunehmend zu einer fundamentalen Fähigkeit zu werden, um in einer pluralen Welt handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben.

Gegenwärtig scheinen in nahezu allen Kontexten alternative Erzählungen zu konkurrieren, wodurch die Fähigkeit, sich in dieser Vielheit zu orientieren und begründet zu positionieren, zu einer fundamentalen Bedingung gelingenden Lebens avanciert.

Lediglich Grenzbewusstsein, Alternativenbewusstsein, Grenzbeachtung, und das Wissen um die Fragilität der eigenen Position, so wurde argumentiert, können in dieser

Situation noch so etwas wie Souveränität verbürgen. Eine vernünftige Praxis inmitten der Pluralität zeichnet sich grundsätzlich durch Vorsicht, Umsicht und die Aufmerksamkeit auf Randunschärfen und Alternativen aus.

Die Diskussion im Sachunterricht um Pluralisierungsprozesse wäre m.E. vor dem Horizont dieser Überlegungen zu erweitern. Unter der Annahme, dass in unserer Gesellschaft plurale Erzählungen über die Welt konkurrieren und sich kein veritabler Konsens mehr herstellen lässt, müsste jegliche Auseinandersetzung mit Sachen und Sachverhalten gewissermaßen zu einem „transkulturellen“ Lernanlass werden. Es erscheint gegenwärtig zunehmend nicht mehr möglich, in pädagogischen Kontexten ein bestimmtes Bild der Wirklichkeit zu präsentieren. Im Lichte (post-)modernen Denkens hat Jeder und Jedes sein Recht.

Der Sachunterricht müsste es demzufolge meiner Auffassung nach insgesamt, unabhängig von der An- oder Abwesenheit vermeintlicher ethnischer Minderheiten als Bildungsauftrag verstehen, zum Umgang mit Pluralität zu befähigen. Jeglicher Absolutheitsanspruch einer Erzählung erscheint illegitim, stets müssten widerstreitend unterschiedliche Erzählungen über Sachen verhandelt und die dabei zutage tretenden Widersprüche der Reflexion zugänglich gemacht werden.

Diesem Anspruch werden nicht gerecht die Ansätze der alten Heimatkunde und des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts, die nur eine Erzählung zuließen und damit keinen Streit um Sachverhalte und Sachen benötigten. Sie sahen stattdessen eine lineare Verkündung bzw. Lehre in z.T. geschlossenen Curricula vor. Auch wenn diese beiden Ausprägungen des Sachunterrichts den Welschen Ansprüchen einer pluralitätsadäquaten Praxis nicht genügen, scheint dennoch der Sachunterricht aufgrund seiner fachspezifischen Kontur grundsätzlich geeignet für eine plurale Auseinandersetzung mit Gegenständen.

Seit der Begründung des Sachunterrichts besteht eine „Unsicherheit im Selbstverständnis“ (Neuhaus 1991, S. 214) der Disziplin: Der Sachunterricht steht in der besonderen Situation, dass er sich im Unterschied zu anderen didaktischen Disziplinen nicht einer bestimmten Bezugsdisziplin zuordnen lässt.⁸¹ Es existiert keine „Sachwissenschaft“ auf deren Gegenstand sich die Didaktik beziehen könnte. Bislang besteht innerhalb der Disziplin weder in bezug auf die Beschaffenheit des zu verhandelnden Gegenstands – die Sache – noch in bezug darauf, welche Disziplinen zur Gegenstandskonstitution herangezogen werden könnten, ein Konsens. Etwas wie Einhelligkeit herrscht, wenn überhaupt, m.E. lediglich dahingehend, dass sich diese Situation so darstellt. Schreier etwa umschreibt sie folgendermaßen:

„Im Unterschied zu anderen Unterrichtsfächern fehlt dem Sachunterricht die eindeutige Bezugsdisziplin. Während etwa der Biologieunterricht dem Gegenstand und den Methoden der Wissenschaftsdisziplin ‚Biologie‘ verbunden ist, und der Deutschunterricht auf die linguistischen und literaturbezogenen Erkenntnisse der Germanistik hinausläuft, steht unserem Sachunterricht gleich die ganze Phalanx von wissenschaftlichen Ansprüchen gegenüber, so daß wir uns als Didaktiker in der merkwürdigen Lage finden, ausgerechnet Kindern im Grundschulalter eine Übersicht und Einführung sämtlicher natur- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen vermitteln zu sollen.“ (Schreier 1994, S. 11)

⁸¹ Deziert beschreiben diese Besonderheit etwa Scholz und Rauterberg (vgl. Rauterberg/Scholz 2004, S. 1).

Schreier spricht also sämtlichen sozial- und naturwissenschaftlichen Disziplinen Relevanz für den Sachunterricht zu. Seine Konzeption von Sachunterricht böte damit durchaus Potentiale, Gegenstände unter Rekurs auf unterschiedliche wissenschaftliche Bezugsdisziplinen zu thematisieren und damit auch auf unterschiedliche bzw. gar widerstreitende Erzählungen und Wahrheitsansprüche zu verweisen.

Noch deutlicher und radikalisiert wird dieser fachspezifische „Pluralitätskeim“ allerdings in fachdidaktischen Positionen, die argumentieren, dass gegenwärtig nicht nur wissenschaftliche Wissensbestände relevante Erzählungen für den Sachunterricht darstellen, sondern auch nicht-wissenschaftliche Deutungs- und Erklärungsmuster sowie ihre Genese. Eine solche Perspektive auf die Fachdidaktik haben etwa Scholz und Rauterberg entwickelt, die in einem Artikel das Konzept eines „Sachunterrichts als Streitsache“ konturieren:

„Welt in ihrer Komplexität kann in inszenierten Lehr-Lernprozessen nicht anders auftreten als in den Formen ihrer Deutung. Dies bietet allerdings auch die Chance einer Inszenierung, die die jeweiligen Deutungen zulässt und den Raum bietet, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Die ‚Sache‘ des Sachunterrichts ist aus dieser Sicht nicht der didaktisch zu vermittelnde Gegenstand – sei es der Apfel, das Wasser oder die Familie –, sondern die ‚Sache‘ ist dann im Sinne der juristischen Bedeutung des Wortes zu verstehen: Als das, worüber man streitet. Dieses Verständnis von Sachunterricht erlaubt Kindern alle ihre bereits erlernten Methoden der Deutung einer Sache in die Auseinandersetzung, d.h. in den Unterricht mit einzubringen und es erlaubt der Lehrerin oder dem Lehrer, die Vielfalt der kulturellen und wissenschaftlichen Deutungen zu vertreten. Dieser Unterricht kennt keine Vermittlung im Sinne einer Lehre über die richtigen Deutungen, die zu lernen sind. Zu lernen ist in einem solchen Unterricht einerseits die Vielfalt an Deutungsmöglichkeiten und andererseits die Zulässigkeit von Argumenten; zum Beispiel die Möglichkeit, Aussagen durch empirische Prüfung zu falsifizieren oder zu verifizieren. Damit löst sich der Sachunterricht von den Wissenschaften, auf die er in einem anderen Verständnis propädeutisch vorbereiten müsste und *öffnet sich für alle Formen der Erkenntnis, die die Menschen im Umgang mit sich und ihrer Welt entwickelt haben*. [...] Dieser Sachunterricht vermittelt nicht primär Wissen, sondern die Fähigkeit, sich Wissen anzueignen. [...] Der Sachunterricht als Streit um die ‚Sachen‘ sortiert nicht ein, sondern macht Ordnungssysteme, Unterscheidungen, Codierungen und Grenzziehungen zum Gegenstand seiner Betrachtung.“ (Rauterberg/Scholz 2004, S. 15; Hervorhebungen K. S.)

Scholz und Rauterberg sehen den „Kreis“ der für Bildungsprozesse im Sachunterricht relevanten Erzählungen nicht mehr lediglich auf wissenschaftliche Wissensbestände beschränkt. In einem solchen Sachunterricht könnten Erfahrungen, wie sie Welsch für die Ausbildung pluraler Kompetenzen für notwendig hält, initiiert werden: Würden unterschiedliche Erzählungen in diesem Sinne in einem (sach-)unterrichtlichen Streit konkurrierend verhandelt, so eröffnete sich die Möglichkeit Grenzbewusstsein und Alternativenbewusstsein auszubilden. In einem solchen Bildungsprozess könnte sich ein Bild der Wirklichkeit entwickeln, das sich durch die, laut Welsch, für die Entwicklung einer Pluralitätskompetenz zentrale, grundlegende Erfahrung auszeichnet, „daß etwas, das in einer Perspektive völlig klar ist, in einer anderen Betrachtungsweise ebenfalls – aber ganz anders – völlig klar sein kann“ (vgl. Welsch 1996b, S. 729).

Dies könnte einen adäquaten Umgang mit Vielheit anbahnen. Dabei wäre stets der Kontext, aus dem heraus man sich einer Sache nähert, transparent zu machen, um die Potentiale und die Grenzen der jeweiligen Betrachtung ausloten zu können. Die Sache würde damit zur „Verhandlungssache“, was der Begriff auch etymologisch bedeutet (vgl. Hasse 1998, S. 156) und Unterricht würde zu einem Streit im positiven Sinne.

Ein solches Bild von Unterricht, widerspricht dem „herkömmlichen“ Bild von Unterricht, in dem von einem Wissenstransport vom Lehrenden zum Lernenden ausgegangen wird. Dieser Unterricht würde nicht mehr primär Wissen „vermitteln“, sondern zielte vielmehr darauf, die Schüler zu unterstützen, sich Wissen anzueignen (Rautenberg/Scholz 2004, S. 15).

Erforderlich hierfür wäre eine Schulwelt, die nicht immer nur die eine und zwar „richtige“ Antwort kennt. Es gelte dann vielmehr, sich „aus einer Vielfalt von Perspektiven [...] eine als für sich glaubwürdig und begründet zu wählen“ (Scholz 2004, S. 8). Schüler sein enthielte damit „die Aufgabe die Welt zu erfinden“ (ebd.). Entsprechend bestünde die Aufgabe des Lehrenden darin, ihm mit „Bedacht und Augenmaß mögliche Welten zu eröffnen“ (ebd.).

Gegenüber lehrerzentrierten Unterrichtsformen, bedürfe ein solcher Unterricht eher „offenen“ Unterrichtssituationen. Dies eben nicht nur auf Basis einer pädagogischen Legitimation, die besagt, dass Kinder selbstbestimmt, erforschend und handelnd lernen müssten, womit üblicherweise für offene Lernsituationen argumentiert wird, sondern auch um Sachen in ihrer pluralen Verfasstheit gerecht zu werden.

So würde der Sachunterricht zu einem geradezu prädestinierten Fach, um eine Pluralitätskompetenz auszubilden, die nicht nur einen normativ vertretbaren Umgang mit kultureller Pluralität bedingen könnte, sondern grundlegender noch einen kompetenten Umgang mit der pluralen Verfasstheit der Wirklichkeit.

Welche Potentiale verspielt damit, die in vielen Bundesländern angedachte und zum Teil schon umgesetzte Abschaffung des Sachunterrichts?

5 Literatur

- Anmerkung des Verlags, des wissenschaftlichen Beirats und der Redaktion zur neuen Rubrik „Ausländerkinder im Unterricht“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 6/1982, S. 200
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bausinger, Hermann (1990): Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Band 294/I: Heimat: Analysen Themen Perspektiven. Bielefeld: Westfalen-Verlag, S. 76-90
- Bausinger, Hermann (2002): Globalisierung und Heimat. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-44
- Beck, Gertrud/Claußen, Claus (1984): Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt/Main: Scriptor Verlag. 3. Auflage
- Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (1988): Heimat, Umgebung, Lebenswelt: regionale Bezüge im Sachunterricht. Frankfurt/Main: Scriptor
- Böttger, Ilona/Schack, Korinna (1996): Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 239-260
- Busche, Hubertus (2000): Was ist Kultur? Die vier historischen Grundbedeutungen. In: Dialektik, 1/2000, S. 70-90
- Daum, Egbert (1998a): Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier Helmut (Hrsg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven, Band 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-58
- Daum, Egbert (1998b): Von der Lebenswelt zum eigenen Leben. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. In: Baier, Hans/Gärtner, Helmut/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 9. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-180
- Daum (1999): Lebensorientierung und Lernen – Neue Aufgaben von Schule und Unterricht. In: Frohne, Irene (Hrsg.) (1999): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 77-94
- Daum, Egbert (2002): Wo ist Heimat? Über Verbindungen von Ort und selbst. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-82
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Berlin; Köln: Kohlhammer
- Drechsel, Paul/Schmidt, Bettina/Gölz, Bernhard (2000): Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (2002): Die Welt zur Heimat machen? In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26
- Engelhardt, Wolf (2004): Diskurskritische Momenteindrücke. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 2/2004
- Feige, Bernd (2001): Sache und Sachlichkeit im Heimatkundeunterricht – Kontinuität und Brüche im Übergang zum Sachunterricht. In: Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hrsg.) (2001): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-63
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Gläser, Eva (2002): Vom lokalen Heimatgefühl zur globalen kulturellen Identität. In: Engelhard, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-96
- Gläser, Eva (2004): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundschule befördern – Eine kritische Reflexion. In: Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 14. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-117
- Glumpler, Edith/Kiper, Hanna/Oomen-Welke, Ingelore/Reich, Hans (1990): Kulturenvielfalt und Mehrsprachigkeit. Zur Umbenennung der Rubrik „Ausländerkinder im Unterricht“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1/1990, S. 34-38
- Glumpler, Edith (1990): Sachunterricht zum Thema „Ausländer“ – ein Weg zur Erschließung der multikulturellen Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern? In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 5/1990, S. 233-238
- Glumpler, Edith (1992a): Erschließung von Lebenswirklichkeit durch Sachunterricht. Teil I: Überlegungen zur historischen und aktuellen Bedeutung eines Unterrichtsprinzips für die LehrerInnenbildung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 11/1992, S. 514-519
- Glumpler, Edith (1992b): Erschließung von Lebenswirklichkeit durch Sachunterricht. Teil II: Befähigung zur Lebenswelterschließung durch Projekt- und Werkstattarbeit in der LehrerInnenbildung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 12/1992, S. 535-554
- Glumpler, Edith (1992c): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3. Kiel: Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 196-212
- Glumpler, Edith (1992d): Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 3/1992, S. 129-134
- Glumpler, Edith (1994a): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil I. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 7/1994, S. 328-331
- Glumpler, Edith (1994b): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil II. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 8/1994, S. 372-375
- Glumpler, Edith (1994c): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil III. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 9/1994, S. 417-422
- Glumpler, Edith (1994d): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil IV. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 10/1994, S. 461-464
- Glumpler, Edith (1994e): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil V. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 11/1994, S. 518-521
- Glumpler, Edith (1995a): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht, 12/1995, S. 17-20
- Glumpler, Edith (1995b): Interkulturelle Kalenderarbeit an der Universität Dortmund. Teil I: Interkulturelle Kalenderarbeit. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 5/1995, S. 330-335
- Glumpler, Edith (1996a): Heimatkunde für die Kinder der multikulturellen Gesellschaft. In: Glumpler, Edith/Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-188
- Glumpler, Edith (1996b): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Glumpler, Edith (1999): Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen. In: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226-250
- Götz, Margarete (1994): Heimat – eine zwiespältige Bezugsgröße des Grundschulunterrichts. In: Götz, Margarete (1994): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau-Ulm: Armin Vaas, S. 211-226

- Götz, Margarete (1996): Der heimatkundliche Unterricht in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Glumpler, Edith/Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-35
- Götz, Margarete/Jung, Johannes (2001): Die Heimatkunde als Vorläuferfach des Sachunterrichts. In: Köhnlein, Walter/Schreier, Helmut (Hrsg.) (2001): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-41
- Götz, Margarete (2002): Der unterrichtliche Umgang mit Heimat in der Geschichte der Heimatkunde der Grundschule. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-56
- Hänsel, Dagmar (1980): Didaktik des Sachunterrichts – Sachunterricht als Innovation der Grundschule. Frankfurt/Main, Berlin, München: Diesterweg
- Hasse, Jürgen (1992): Heimat – ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht? In: Geographie und ihre Didaktik, 1/1992, S. 1-19
- Hasse, Jürgen (1993a): Grundschulpädagogik und Postmoderne. Plädoyer für Bewegung, Bruch und Begegnung. In: Staudte, Adelheid (Hrsg.) (1993): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 31-37
- Hasse, Jürgen (1993b): Heimatkunde und Sachunterricht – ein konstruktives Verhältnis. Das Beispiel eines norddeutschen Mühlenpfades. Universität Oldenburg: Oldenburger Vor-drucke 188/93
- Hasse, Jürgen (1998): Perspektiven entfalten – Selbstreflexion schärfen: Was sind „Sachen“? Konturen eines grundschulpädagogischen Leitziels in einer unübersichtlichen Gesellschaft. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151-170
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2000): „wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt, 2/2000, S. 16-25
- Ittermann, Reinhard (1988): „Ausländer“ im Sachunterricht der Primarstufe: Lehrpläne und Lehrbücher in Nordrhein-Westfalen. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 6/1988, S. 272-278
- Kiper, Hanna (1985): Über die Berücksichtigung von Ausländerkindern im Sachunterricht der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 7/1985, S. 268-273
- Kiper, Hanna (1987a): Das ausländische Kind in den Richtlinien zum Sachunterricht in der Grundschule – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 2/1987, S. 87-91
- Kiper, Hanna (1987b): „... und sie waren glücklich“. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung, Band 5. Hamburg: ebv Rissen
- Kiper, Hanna (1989): Bilder und Gegenbilder, Facetten der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Reflexion über Kategorien der Darstellung des Lebens von Ausländerkindern in Materialien zum Sachunterricht. In: Interkulturell, 2 + 3/1989, S. 168-190
- Klein, Heinrich (1998): Heimat und Heimatkunde. Anthropologische Grundlagen, didaktische Überlegungen, Unterrichtsbeispiele. Landau: Petra Knecht-Verlag
- Köhnlein, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, Edith/Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute: zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-77
- Marburger, Helga (Hrsg.) (1991): Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Maurer, Friedemann (1985): Sachunterricht als Erschließen der kindlichen Lebenswirklichkeit. Zur anthropologischen Grundlegung des Sachunterrichts. In: Beck, Gertrud (Hrsg.) (1985): Zur Pädagogik des Heimat- und Sachunterrichts. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien, S. 45-61
- Mihciyazgan, Ursula (1989): Rezension zu Hanna Kiper: „... und sie waren glücklich“. In: Deutsch lernen, 1/1989, S. 91-96
- Mitzlaff, Hartmut (1985): Heimatkunde und Sachunterricht: Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts; zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. Diss. Universität Dortmund
- Neuhaus, Elisabeth (1991): Reform der Grundschule: Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Nieke, Wolfgang (1995): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske und Budrich, 2. Auflage
- Paul, Annegret (1998): Überlegungen zu einer Rekonstruktion der Heimat-Kunde. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-66
- Perpeet, Wilhelm (1984): Zur Wortbedeutung von Kultur. In: Brackert, Helmut/Wefelmeyer, Fritz (Hrsg.) (1984): Zu Begriff und Geschichte der Kultur. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 21-27
- Rabitsch, Ernst/Wich-Fändrich, Heinrich (1983): Überlegungen zum Sachunterricht bei ausländischen Schülern. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 8/1983, S. 284-286
- Rauterberg, Marcus (1998): Der Begriff der Lebenswelt im Sachunterricht: Historie und Perspektive. Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts. In: Baier, Hans/Gärtner, Helmut/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 9. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.181-194
- Rauterberg, Marcus (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945-2002. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold (2004): Die Welt im Bild – Anmerkungen zur Gegenstandskonstitution des Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 1/2003
- Richter, Dagmar (2002): „Nicht alle sehen alles gleich“. Möglichkeiten politisch-ästhetischen Lernens, sich dem Unterrichtsgegenstand „Heimat“ zu nähern. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-170
- Renner, Erich (1982): Entwicklung und Erprobung für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern: Szenen zu einem sozialen Lernfeld. In: Frey, Herbert/Piroth, Günther/Renner, Erich (1982): Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 161-232
- Roth, Hans Joachim (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich
- Schmitt, Guido (1981): Allgemeine Prinzipien für den Unterricht mit ausländischen und deutschen Schülern. In: *Ausländerkinder*, 5/1981, S. 3-21
- Schmitt, Rudolf (1976): Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 28/29. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Scholz, Gerold (2004): Der Sachunterricht und seine Didaktik – Anmerkungen zum gleichnamigen Buch von Joachim Kahlert (2002). In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 2/2004
- Schreier, Helmut (1994): Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Serres, Michel (1987): Der Parasit. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Steindl, Michael (1982): Lehrbücher oder Materialien. Bilinguale Materialien für den Sachkunde- und Mathematikunterricht mit Ausländerkindern der Klasse 2-4. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*, 2/1982, S. 23-26
- Voigt, Hans (1982): Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in den Lernbereichen des Sachunterrichts. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 10/1982, S. 200-204
- Welsch, Wolfgang (1992a): Subjektsein heute. Zum Zusammenhang von Subjektivität, Pluralität und Transversalität. In: *Studia Philosophica*, 51/1992, S. 153-182
- Welsch, Wolfgang (1992b): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: *Information Philosophie*, 2/1992, S. 5-20
- Welsch, Wolfgang (1994a): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.) (1994): *Dialog der Kulturen. Die Multikulturelle Gesellschaft und die Medien.* Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147-169
- Welsch, Wolfgang (1994b): Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. In: *Sichtweisen. Die Vielheit in der Einheit.* Weimar: Edition Weimarer Klassik, S. 83-122
- Welsch, Wolfgang (1996a): *Grenzgänge der Ästhetik.* Stuttgart: Reclam

- Welsch, Wolfgang (1996b): Vernunft. Die Zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomsen, Christian W. (1997) (Hrsg.): Hybridkultur. Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand, S. 67-90
- Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz: Universität Mainz, S. 45-72
- Welsch, Wolfgang (2002): Unsere Postmoderne Moderne. Berlin: Akademie Verlag, 6. Auflage

6 Anhang

Bibliographische Auflistung von Beiträgen zu „Interkulturellem Lernen“ im Sachunterricht von 1975-2002:

Die Auflistung der Beiträge wurde weitgehend auf Basis einer noch unveröffentlichten Bibliographie zum Sachunterricht von Marcus Rauterberg erstellt, in die alle fachdidaktischen Beiträge seit 1976 aufgenommen werden (Stand: Mai 2004).

Bibliographische Angaben:

- Bausinger, Hermann (1990): Heimat in einer offenen Gesellschaft. Begriffsgeschichte als Problemgeschichte. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Band 294/I: Heimat: Analysen Themen Perspektiven. Bielefeld: Westfalen-Verlag, S. 76-90
- Bausinger, Hermann (2002): Globalisierung und Heimat. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-44
- Böttger, Ilona/Schack, Korinna (1996): Rahmenrichtlinienvergleich der Lehrpläne für den Sachunterricht aller Bundesländer. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 239-260
- Bolte, Heinz (1980): Schülerorientierter Sachunterricht – ein Beitrag zur Integration ausländischer Grundschulkinder in die deutsche Schule. In: Ziechmann, Jürgen (Hrsg.) (1980): Konzepte und Tendenzen des Informellen Sachunterrichts. Bericht über die Arbeitstagung „Informeller Sachunterricht“ vom 15.-17. Februar 1980 an der Universität Bremen. Bremen: Universität Bremen, S. 118-132
- Cadenbach, Rolf (1988): Deutsche und türkische Kinder erkunden ihren Stadtteil. Ein Projekt aus einer „Nachbarschaftsgrundschule“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 2/1988, S. 82-92
- Gläser, Eva (2002): Vom lokalen Heimatgefühl zur globalen kulturellen Identität. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-96
- Gläser, Eva (2004): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundschule befördern – Eine kritische Reflexion. In: Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 14. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-117
- Glumpler, Edith/Kiper, Hanna/Oomen-Welke, Ingelore/Reich, Hans (1990): Kulturenvielfalt und Mehrsprachigkeit. Zur Umbenennung der Rubrik „Ausländerkinder im Unterricht“. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1/1990, S. 34-38
- Glumpler, Edith (1990): Sachunterricht zum Thema „Ausländer“ – ein Weg zur Erschließung der multikulturellen Lebenswirklichkeit von Grundschulkindern? Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 5/1990, S. 233-238
- Glumpler, Edith (1992a): Erschließung von Lebenswirklichkeit durch Sachunterricht. Teil I: Überlegungen zur historischen und aktuellen Bedeutung eines Unterrichtsprinzips für die LehrerInnenbildung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 11/1992, S. 514-519
- Glumpler, Edith (1992b): Erschließung von Lebenswirklichkeit durch Sachunterricht. Teil II: Befähigung zur Lebenswelterschließung durch Projekt und Werkstattarbeit in der LehrerInnenbildung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 12/1992, S. 535-554
- Glumpler, Edith (1992c): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und

- Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3. Kiel: Inst. für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 196-212
- Glumpler, Edith (1992d): Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 3/1992, S. 129-134
- Glumpler, Edith (1994a): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil I: Die nationalstaatliche und die sozialistische Tradition der Heimatkunde und des Sachunterrichts vor der deutschen Vereinigung. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 7/1994, S. 328-331
- Glumpler, Edith (1994b): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil II: Migrationsbedingte Veränderungen des Grundschulalltags in den 70er und 80er Jahren. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 8/1994, S. 372-375
- Glumpler, Edith (1994c): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil III: Curricula und Konzepte zur Behandlung von „Ausländerthemen“ im Sachunterricht. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 8/1994, S. 417-422
- Glumpler, Edith (1994d): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil IV: Ausländerpädagogik oder interkulturelle Erziehung? Die paradigmatische Wende der pädagogischen und didaktischen Fachdiskussion. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 10/1994, S. 461-464
- Glumpler, Edith (1994e): Von der Heimatkunde für deutsche Kinder zum Sachunterricht für mehrsprachige und multikulturelle Lerngruppen. Teil V: Interkulturelles Lernen als Innovationsprinzip der Sachunterrichtsdidaktik. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 11/1994, S. 518-522
- Glumpler, Edith (1996a): Heimatkunde für die Kinder der multikulturellen Gesellschaft? In: Glumpler, Edith/Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (1996): Sachunterricht heute – zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-188
- Glumpler, Edith (1996b): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glumpler, Edith (1999): Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen. In: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau/Brunnhilde/Schreier, Helmut (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226-250
- Götz, Margarete (1992): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Auf dem Weg zu einem offenen pluralistischen Konzept. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1992): Handbuch Grundschule, Band 2. Weinheim und Basel: Beltz, S. 236-246
- Hasse, Jürgen (1996): (Selbst-)Begegnung auf Reisen. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.) (1996): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für eine Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Vaas, S. 48-64
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2000): „wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt, 2/2000, S. 16-25
- Ittermann, Reinhard (1988): „Ausländer“ im Sachunterricht der Primarstufe: Lehrpläne und Lehrbücher in Nordrhein-Westfalen. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 6/1988, S. 272-279
- Kahlert, Joachim (2001): Ich und die anderen. Über Grenzen des „Verstehens“ im Umgang mit anderen. In: Cech, Diethard/Feige, Bernd/Kahlert, Joachim/Löffler, Gerhard/Schreier, Helmut/Schwier, Hans-Joachim/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2001): Die Aktualität des genetisch-exemplarischen Ansatzes im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145-156
- Kielblock, Rolf (1982): Unterrichtsmaterialien zum Thema „Dritte Welt“ in der Schule. In: Lauterbach, Roland/Marquardt, Brunnhilde (Hrsg.) (1982): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.; Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, S.291-297
- Kiper, Hanna (1985): Über die Berücksichtigung von Ausländerkindern im Sachunterricht der Grundschule. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 7/1985, S. 268-273
- Kiper, Hanna (1986a): Kindheit in einem Herkunftsland: Das Beispiel Türkei. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 2/1986, S. 73-80
- Kiper, Hanna (1986b): „Wie Kinder leben“ als Sachunterrichtsthema. Teil I. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 1/1986, S. 31-35
- Kiper, Hanna (1987a): Das ausländische Kind in den Richtlinien zum Sachunterricht in der Grundschule – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 2/1987, S. 87-91

- Kiper, Hanna (1987b): Und sie waren glücklich: Alltagstheorien und Deutungsmuster türkischer Kinder als Grundlage pädagogischer Arbeit im Sachunterricht. Pädagogische Beiträge zur Kulturbeggnung, Band 5. Hamburg: ebv Rissen
- Kiper, Hanna (1989): Bilder und Gegenbilder, Facetten der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Reflexion über Kategorien der Darstellung des Lebens von Ausländerkindern in Materialien zum Sachunterricht. In: Interkulturell, 2+3/1989, S. 168-190
- Kiper, Hanna (1993a): Vom „Menschen“ zum „Außenseiter“ zum „Sündenbock“. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Kiper, Hanna/Koch, Inge-Astrid (Hrsg.) (1993): Dimensionen des Zusammenlebens. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 4. Kiel: IPN, S. 97-114
- Kiper, Hanna (1993b): Vom „Menschen“ zum „Außenseiter“ zum „Sündenbock“ – Zur Aufdeckung von Mechanismen der Diskriminierung, Ausgrenzung und Verfolgung als Beitrag zum politischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Teil I. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 7/1993, S. 322-324
- Kiper, Hanna (1993c): Vom „Menschen“ zum „Außenseiter“ zum „Sündenbock“ – Theoretische Defizite bisheriger konzeptioneller Überlegungen zur Aufklärung über Vorurteile. Teil II. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 8/1993, S. 372-375
- Kiper, Hanna (1994): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht der Grundschule. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.) (1994): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 131-143
- Kiper, Hanna (1995): Komm auf die Schaukel, Özlem. Interkulturelles Lernen und Lernen über Europa. In: Päd. Extra, 7/8/1995, S. 32-39
- Kiper, Hanna (1996): Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 196-210
- Kiper, Hanna (1997): Perspektivität im Sachunterricht. Zur Berücksichtigung kollektiver Erfahrungen von Ethnizität und Geschlecht. In: Meier, Richard/Unglaube, Henning/Faust-Siehl, Gabriele (Hrsg.) (1997): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., S. 138-148
- Landwehr, Brunhild (2002): Lernen in Indien. Ein interkultureller Beitrag zum Sachunterricht. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145-157
- Lubig, Evelin/Röhrig, Evelyn/Lachmann, Gabriele (1982): Was interessiert türkische Schüler an dem Unterrichtsthema „Feuerwehr“? In: Lauterbach, Roland/Marquardt, Brunhilde (Hrsg.) (1982): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.; Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, S. 242-252
- Luchtenberg, Sigrid (1992a): Sprichwörter und Redensarten im kulturellen Sachunterricht. Teil I. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 6/1992, S. 275-279
- Luchtenberg, Sigrid (1992b): Sprichwörter und Redensarten im kulturellen Sachunterricht. Teil II. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 7/1992, S. 326-331
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Menschenrechtserziehung im interkulturellen Sachunterricht. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 12/1994, S. 559-566
- Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.) (1990): Chima baut sich eine Uhr: Dritte-Welt-Erziehung im Sachunterricht: Thema Zeit. Weinheim: Beltz
- Paul, Annegret (1998): Überlegungen zu einer Rekonstruktion der Heimat-Kunde. In: Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-66
- Pommerin, Gabriele (Hrsg.) (1988): „Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde“ – Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 74. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule
- Reeken, Dietmar von (2000): Schimanski ein Deutscher? Kulturelle Pluralität in der deutschen Vergangenheit und ihre sachunterrichtliche Behandlung. In: Sache-Wort-Zahl, 27/2000, S. 42-47
- Renner, Erich (1982): Entwurf einer sozialisationsorientierten Konzeption von Sachunterricht – zugleich ein Beleg für die Notwendigkeit der Thematik „dritte Welt“. Heinsberg: Agentur Dieck

- Renner, Erich (1982): Entwicklung und Erprobung für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern: Szenen zu einem sozialen Lernfeld. In: Frey, Herbert/Piroth, Günther/Renner, Erich (1982): *Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik*. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 161-232
- Renner, Erich (1997): Kinderwelten – Zur ethnographischen Dimension von Kindheit. In: Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hrsg.) (1997): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*, Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180-199
- Richter, Dagmar (2002): „Nicht alle sehen alles gleich.“ Möglichkeiten politisch-ästhetischen Lernens, sich dem Unterrichtsgegenstand „Heimat“ zu nähern. In: Engelhardt, Wolf/Stoltenberg, Ute (Hrsg.) (2002): *Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*, Band 12. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-170
- Röber-Siekmeyer, Christa/Zacharias, Marianne (1982): Erfahrungen mit ausländischen Schülern – Sprachunterricht als Sachunterricht. In: Lauterbach, Roland/Marquardt, Brunhilde (Hrsg.) (1982): *Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V.; Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, S. 230-241
- Röber-Siekmeyer, Christa (1989): Das Stammbäumebuch der Klasse 3 a: Ein Sachunterrichtsprojekt in einer Klasse mit Kindern deutscher und ausländischer Eltern. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 11/1989, S. 506-511
- Schernikau, Heinz (1990): Heimat- und Weltkunde heute – Lernen für die Eine Welt. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 37/1990, S. 2-10
- Schernikau, Heinz (1994): Heimat- und Weltkunde heute – Lernen für die Eine Welt. In: Oberliesen, Rolf (Hrsg.) (1994): *Heimatkunde – Sachunterricht wohin? Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg*, S. 35-45
- Schmitt, Rudolf (1976): *Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Band 28/29. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schmitt, Rudolf (Hrsg.) (1989): *Dritte Welt in der Grundschule. Unterrichtsbeispiele. Lehrplanübersicht. Material*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schreier, Helmut (1985): Erde und Sonne. Beobachtungen zu den Kosmosvorstellungen von Ausländerkindern. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 13/1985, S. 32-38
- Steindl, Michael (1982): Lehrbücher oder Materialien. Bilinguale Materialien für den Sachkunde- und Mathematikunterricht mit Ausländerkindern der Klassen 2-4. In: *Ausländerkinder*, 3/1982; Abdruck in: Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, S. 285-294
- Voigt, Hans (1982): Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in den Lernbereichen des Sachunterrichts. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 10/1982, S. 200-204

Die Arbeit greift drei Fragen auf: Wie im Sachunterricht Fragen des Umgangs mit kultureller Differenz diskutiert werden, in welcher Weise diese Diskussion mit der in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verknüpft ist und drittens, wie aus der Logik des Sachunterrichts diese Frage diskutiert werden könnte.

Im Anschluss an die Diskussion um die Heimatkunde lässt sich in der Fachdidaktik eine kurze Auseinandersetzung zum Umgang mit Differenz identifizieren, allerdings mit dem Paradigma der „Ausländerpädagogik“. Der Perspektivwechsel, der sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit dem Übergang von der „Ausländerpädagogik“ zur „Interkulturellen Pädagogik“ vollzog, erfolgte im Sachunterricht spät und nicht systematisch begründet.

Eine Betrachtung der veröffentlichten Texte zum Thema zeigt, dass es eine Verbindung zur Erziehungswissenschaft besteht, diese aber fachintern kaum reflektiert wird und damit den Status einer bloßen Adaption hat. Die interne Diskussion erweist sich als eher zeit- oder problemabhängig.

Perspektivisch notwendig erscheint ein Verständnis des Umgangs mit Differenz auf der Grundlage eines transkulturellen Paradigmas, wie es z.B. von Wolfgang Welsch vertreten wird.

ISSN 1860-1251
